

THAÍSA DE ANDRADE

**ESTUDO DE CASO:
A METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-
Graduação em Língua Inglesa, Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Gertrud F. Frahm

CURITIBA
2000



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

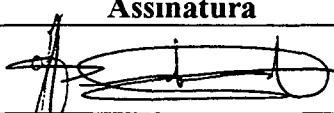

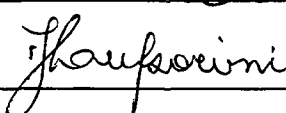
PARECER

Defesa de dissertação da Mestranda THAÍSA DE ANDRADE, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

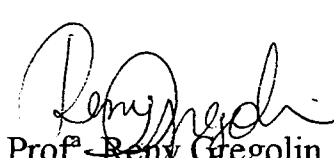
Os abaixo assinados Gertrud Friederich Frahm, Guido Irineu Engel e Tereza Jussara Luporini argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“ESTUDO DE CASO: A METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”.


Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:


Banca	Assinatura	Conceito
Gertrud Friederich Frahm		A
Guido Irineu Engel		A
Tereza Jussara Luporini		A

Curitiba, 21 de junho de 2000.


Prof. Reny Gregolin
Coordenadora




Dr.^a Gertrud Friederich Frahm


Dr. Guido Inneu-Engel

Dr.^a Tereza Jussara Luporini

Thaís de Andrade
Thaís de Andrade

To grow is to change, and to have changed often, is to have grown much.

John H. Newman.

Crescer é mudar, e mudar freqüentemente, é crescer muito.

Ao Rafa,
pelas ausências constantes.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, e ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino pelo afastamento concedido.

À CAPES, por permitir minha participação em seu Programa Institucional de Capacitação de Docentes.

Ao professor José Erasmo Gruginski pelo apoio e sugestões na etapa inicial desse trabalho.

À professora Gertrud Friedrich Frahm que foi não somente minha orientadora, mas minha amiga e incentivadora. Obrigada por acreditar que eu poderia “começar” e “terminar” esta dissertação.

Ao professor e acadêmicos da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I, sem os quais esta pesquisa não teria sido realizada.

Às colegas da pós-graduação, pelo carinho e amizade.

Um agradecimento em especial aos meus pais José e Luiza, às minhas avós e sogra pelas orações, ao meu marido pelo apoio e paciência nas horas difíceis e a todos os amigos, pelo incentivo e apoio durante todas as etapas da pós-graduação.

RESUMO

A presente dissertação relata a pesquisa que foi desenvolvida junto à disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I* (MPEI) no curso de Letras, em uma universidade estadual do sul do Brasil. O objetivo principal da pesquisa foi verificar em qual modelo de formação de professores a disciplina de MPEI está inserida e de que forma ela contribui para a formação de professores reflexivos. A pesquisa foi desenvolvida na forma de estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram o professor e os acadêmicos da disciplina de MPEI. Para a coleta dos dados foram feitas três entrevistas ao longo do ano de 1998 com o professor da disciplina, foram aplicados dois questionários aos futuros professores, um no início e outro ao término do ano letivo. O programa da disciplina também foi analisado. Os dados coletados foram analisados tendo como suporte a teoria do ensino reflexivo. Os principais autores consultados foram: Dewey, Schön, Wallace, Allwright, Nunan, além dos trabalhos de autores brasileiros como Gimenez, Almeida Filho, Moll da Cunha, Abrahão, Mateus, Ortenzi entre outros. As principais conclusões foram as seguintes: a disciplina é vista pelos futuros professores e pelo professor de maneiras diferentes. Os futuros professores entendem a disciplina na perspectiva de um curso de treinamento e esperam, portanto, que após cursarem a disciplina estejam “preparados”, “prontos” para o exercício do magistério, mais especificamente, para o ensino da língua inglesa. Já para o professor, a disciplina de MPEI é um misto de curso de treinamento e de desenvolvimento: ao implementar o programa, o professor confere à abordagem, ao processo e ao conteúdo, características de um curso de treinamento; também confere aos futuros professores um papel ativo, ou seja, adota uma postura típica de um curso de desenvolvimento. Consideramos que as implicações disso são positivas, pois constituem um avanço em uma cultura em que o treinamento é elemento predominante.

Palavras-chave: Prática de Ensino de Inglês, Formação de Professores, Paradigmas na Formação de Professores, Ensino Reflexivo, Currículo, Professores de Prática de Ensino.

ABSTRACT

This research study looks at the *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I* (MPEI) at the *Letras* course in a state university in the south of Brazil. The main goals were to verify which model of teacher education the course is based on and how it contributes to the development of reflective teachers. The research was carried out according to the features of a case study. The subjects of the present study were the teacher and the MPEI student-teachers. In order to collect the data, three interviews were carried out in 1998 with the MPEI teacher, and two questionnaires were applied to the future teachers, one in the beginning and one in the end of the course. The curriculum of the course was also analyzed. The data collected was analyzed in the light of the reflective theory, which is based on the writings of: Dewey, Schön, Wallace, Allwright, Nunan, and also the research studies of Gimenez, Almeida Filho, Moll da Cunha, Abrahão, Mateus, and Ortenzi among others. The main conclusions reached with this study were: the MPEI course is seen from different perspectives by the student teachers and the teacher. The student teachers see the course as a training course and expect that by the end of the course they will be prepared to teach English. The teacher, on the other hand, sees the course as a mixture of the two perspectives: training and development. As the teacher implements the program it is possible to observe that at times the approach, the process and the contents present features of a training course and at other times the teacher sees the student teachers as active participants in the process of learning to teach, which is a feature of development courses. Conclusions of this study show that the MPEI course is a mixture of the two different approaches (training and development), which we may state is positive in view of the culture the course operates within.

Key words: English Teaching Methodology, Teacher Education, Paradigms in Teacher Education, Reflective Teaching, English Teaching Methodology Teachers.

SUMÁRIO

Resumo	v
Abstract	vi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – O Contexto, os Procedimentos e a Fundamentação Teórica	
CAPÍTULO I – CONTEXTO E A METODOLOGIA DA PESQUISA	
1.1 INTRODUÇÃO	5
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	5
1.3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	5
1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA.....	7
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	7
1.6 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	8
1.6.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	9
1.6.2. ESTUDO DE CASO.....	10
1.6.3 PESQUISA EM SALA DE AULA.....	12
1.6.4 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS	12
1.6.4.1 O professor de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês.....	13
1.6.4.2 Os acadêmicos de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês.....	13
1.7 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DOS DADOS.....	13
1.7.1 DOCUMENTOS.....	13
1.7.2 ENTREVISTAS.....	13
1.7.2.1 Entrevista piloto.....	14
1.7.2.2 Entrevista 1.....	14
1.7.2.3 Entrevista 2.....	15
1.7.2.4 Entrevista 3.....	15
1.7.2.5 Dificuldades encontradas com as entrevistas	15
1.7.3 QUESTIONÁRIOS.....	16
1.7.3.1 Questionário piloto.....	17
1.7.3.2 Questionário 1.....	17

1.7.3.3 Questionário 2.....	18
1.7.3.4 Dificuldades encontradas com os questionários.....	18
1.8 OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS.....	19
1.9 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	20
1.10 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	20

CAPÍTULO II – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITERATURA

2.1 INTRODUÇÃO	22
2.2 PENSAMENTO REFLEXIVO	22
2.3 PENSAMENTO DO PROFESSOR	23
2.4 ENSINO REFLEXIVO	24
2.5 PARADIGMAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
2.6 TREINAMENTO VERSUS DESENVOLVIMENTO	30
2.7 FORMAS DE REFLEXÃO	33
2.7.1 PESQUISA-AÇÃO	33
2.7.2 PRÁTICA EXPLORATÓRIA	35
2.7.3 PARTICIPAÇÃO EM EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZADO DE LÍNGUAS	36
2.7.4 RECORDAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PASSADAS	37
2.8 PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDAS NO BRASIL.....	37
2.9 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	42

PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS E CONCLUSÃO

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

3.1 INTRODUÇÃO	44
3.2 ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS	44
3.2.1 INTRODUÇÃO	44
3.2.2 OBJETIVO DA ANÁLISE.....	45
3.2.3 DEFINIÇÃO DO TERMO PROGRAMA	45

3.2.4 EMENTA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS (MPEI)	46
3.2.5 OBJETIVOS DA DISCIPLINA DE MPEI	46
3.2.6 CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE MPEI	48
3.2.7 METODOLOGIA ADOTADA NA DISCIPLINA DE MPEI	48
3.2.8 BIBLIOGRAFIA ADOTADA NA DISCIPLINA DE MPEI	49
3.2.9 SISTEMA DE AVALIAÇÃO ADOTADO NA DISCIPLINA DE MPEI	49
3.2.10 ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MPEI	50
3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	52
3.3.1 INTRODUÇÃO	52
3.3.2 O PERFIL DOS ALUNOS DE MPEI E A SUA OPINIÃO SOBRE O CURSO DE LETRAS	55
3.3.3 A IMPORTÂNCIA DA PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA	56
3.3.4 O PAPEL DA MPEI NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES	58
3.3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA	59
3.3.6 A METODOLOGIA ADOTADA NA MPEI	60
3.3.7 A RELAÇÃO DA MPEI COM AS DEMAIS DISCIPLINAS	60
3.3.8 OS OBJETIVOS DA MPEI	61
3.3.9 OS OBJETIVOS ALCANÇADOS NA MPEI	63
3.3.10 AS CONTRIBUIÇÕES DA MPEI PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES	65
3.3.11 AS CONTRIBUIÇÕES QUE “DE FATO” A MPEI TROUXE PARA OS FUTUROS PROFESSORES	67
3.3.12 AS EXPECTATIVAS APÓS A CONCLUSÃO DA DISCIPLINA	68
3.3.13 O ESTÁGIO APÓS A MPEI	68
3.3.14 O PAPEL DA MPEI	69
3.3.15 A MPEI E A REFLEXÃO	70
3.3.16 A MPEI E O ESPÍRITO CRÍTICO DOS FUTUROS PROFESSORES	70
3.3.17 OS ASPECTOS POSITIVOS DA MPEI	71
3.3.18 OS ASPECTOS NEGATIVOS DA MPEI	71
3.3.19 A MPEI E A MOTIVAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES	72
3.3.20 MPEI E A CONTRIBUIÇÃO PARA AQUELES QUE JÁ LECIONAVAM	72
3.3.21 SUGESTÕES DE MUDANÇAS NA MPEI	73

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS	73
3.4.1 INTRODUÇÃO	73
3.4.2 AS ENTREVISTAS	74
3.4.3 A FORMAÇÃO E A VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MPEI	74
3.4.4 A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO	75
3.4.5 A CONSCIÊNCIA DE ESTAR EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO	77
3.4.6 A FALTA DE MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR DE MPEI	78
3.4.7 A PRESENÇA DO PESQUISADOR E A MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR	79
3.4.8 TREINAMENTO X DESENVOLVIMENTO	79
3.4.9 O PROGRAMA DE MPEI SEGUNDO O PROFESSOR (OBJETIVOS E CONTEÚDOS)	80
3.4.10 A SEQUÊNCIA DOS CONTEÚDOS	81
3.4.11 A RELAÇÃO DA MPEI COM OUTRAS DISCIPLINAS	83
3.4.12 O PAPEL DA MPEI NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES	84
3.4.13 AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA	85
3.4.14 A METODOLOGIA ADOTADA PARA AS AULAS DE MPEI	85
3.4.15 A NECESSIDADE DE ATIVIDADES PRÁTICAS	86
3.4.16 AS AULAS MODELO	86
3.4.17 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA MPEI	87
3.4.18 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS	87
3.4.19 OS ASPECTOS POSITIVOS	88
3.4.20 OS ASPECTOS NEGATIVOS	88
3.4.21 O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE	89
3.4.22 O ENSINO DE INGLÊS	90
3.4.23 O PROFESSOR E O EDUCADOR	90
3.4.24 CONSELHOS PARA UM FUTURO PROFESSOR DE MPEI	91
3.4.25 AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE MPEI	91
3.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	92
CONCLUSÃO	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa	09
Quadro 2 – Cronograma das aulas de MPEI observadas em 1998	20
Quadro 3 - A educação do professor nas perspectivas de treinamento e desenvolvimento	32
Quadro 4 – Pesquisa-ação	34
Quadro 5 - Prática exploratória	36
Quadro 6 – Pesquisas desenvolvidas por professores de MPEI de 1983 até 1999	41
Quadro 7 – Acadêmicos/sujeitos da pesquisa	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os objetivos da MPEI	61
Gráfico 2 – Os objetivos alcançados na MPEI	63
Gráfico 3 – As contribuições da MPEI para a formação de futuros professores	65
Gráfico 4 – As contribuições que `de fato` a MPEI trouxe para a formação de futuros professores	67

APÊNDICES	99
Apêndice 01 - Currículo do Curso de Letras	101
Apêndice 02 - Programa da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês ...	103
Apêndice 03 - Alguns Critérios para a Elaboração de Questionários	105
Apêndice 04 - Questionário Piloto	106
Apêndice 05 - Questionário 01.....	108
Apêndice 06 - Questionário 02	114
Apêndice 07 - Roteiro da Entrevista Piloto	123
Apêndice 08 - Roteiro da Entrevista 01	124
Apêndice 09 - Roteiro da Entrevista 02	125
Apêndice 10 - Roteiro da Entrevista 03	127
Apêndice 11 - Transcrição da Entrevista 01.....	129
Apêndice 12 - Transcrição da Entrevista 02	160
Apêndice 13 - Transcrição da Entrevista 03	192

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
---	------------

INTRODUÇÃO

Piconez (1998:22) enfatiza que a Prática de Ensino ou, no nosso caso específico, a disciplina de Metodologia e Prática de Inglês (MPEI) é parte integrante dos cursos de formação e, portanto, não pode assumir sozinha o papel de qualificar profissionalmente futuros professores. Destaca, ainda, a necessidade da elaboração de um projeto pedagógico que articule a “integração entre os conteúdos da Parte Diversificada e do Núcleo Comum do curso de formação de professores e, também, o conhecimento da realidade da sala de aula da escola pública”.

Os argumentos de Piconez coincidem com a visão que temos da MPEI¹. Nossa experiência mostrou que, muitas vezes, futuros professores e professores entendem que disciplina de MPEI, juntamente com a Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, são as únicas disciplinas responsáveis pela “formação” dos futuros professores de língua inglesa. Essa postura parece sustentar a visão errônea de que professores são “formados” e, pior ainda, que são formados nos últimos 2 anos do curso, estando esta formação nas mãos dos professores das disciplinas acima mencionadas. Acreditamos que a “formação”, ou melhor, o “desenvolvimento” dos futuros professores, assim como dos demais profissionais, é um processo contínuo. O profissional deve estar engajado num processo de formação contínua que se inicia formalmente quando do ingresso na universidade, que é a responsável pela formação inicial do profissional, e deve continuar ao longo de sua carreira por meio de cursos de pós-graduação, cursos de atualização, pesquisas, participação em congressos e leituras.

A disciplina Prática de Ensino é também vista, algumas vezes, como disciplina de pouca importância. Pessoa de Carvalho (1988) aponta alguns fatores que fazem com que a Prática de Ensino² seja vista dessa forma. O próprio termo “prática” segundo a autora, tem uma conotação negativa, pois sugere que a Prática de Ensino apenas **prescreve métodos e técnicas e uso de recursos**, ignorando ou mistificando a sua principal função, que é a de oportunizar ao futuro professor experiências de ensino que o auxiliem a percorrer a trajetória de transformação de aluno a professor.

Outro fator, além do mencionado acima, é a falta de oportunidades que o futuro professor tem para refletir sobre suas experiências nas escolas. O que parece ocorrer é uma

¹ No curso de Letras em que a pesquisa foi desenvolvida são ofertadas as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I e II. A presente pesquisa foi desenvolvida junto à MPEI I, denominada simplesmente MPEI doravante.

² Prática de Ensino neste contexto é usada em relação às Práticas de Ensino de Português, de Geografia, de Matemática, etc.

supervalorização do conhecimento teórico-lingüístico em detrimento das experiências práticas acompanhadas de reflexão, o que nos leva a crer que a maioria dos futuros professores não percebem a importância da MPEI por acreditarem que o domínio do código lingüístico seja suficiente para que possam atuar como professores de língua inglesa.

Acreditamos que todas as disciplinas do curso de Letras são de grande importância para a formação do futuro professor, mas não podemos negar que a discussão e a reflexão sobre temas referentes à educação, ao papel do professor como educador, ao ensino e à aprendizagem de línguas, seja, na maioria das vezes, delegada à MPEI. Não concordamos quando Pessoa de Carvalho (1988) afirma que a MPEI é vista como disciplina de pouca importância, pois acreditamos que o professor de MPEI tem em suas mãos uma tarefa muito importante e desafiadora: articular os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas ao longo do curso, fazer o aluno perceber que ele também é sujeito ativo da sua formação não só como falante de uma língua estrangeira, mas como um elemento ativo na formação do futuro professor dessa língua estrangeira e, mais importante ainda, conscientizar o aluno para o seu papel de educador.

A formação do professor de Prática de Ensino é outro fator enfatizado por Filgueiras dos Reis (1992) quando afirma a inexistência de cursos que tenham o objetivo de formar professores de Prática de Ensino. O requisito mínimo para que um professor possa lecionar Prática de Ensino é que tenha a licenciatura em Letras. A autora sugere, então, que o professor de MPEI desenvolva as “metacompetências”³: técnica, pedagógica e a política.

O curso de Letras tem por objetivo formar professores críticos e reflexivos. Para tanto, é necessário que os professores, não somente das Práticas de Ensino, mas também das demais disciplinas, apresentem as metacompetências sugeridas por Reis e, desta forma, oportunizem a formação de profissionais também metacompetentes.

A disciplina de MPEI tem sido foco de interesse de inúmeros pesquisadores brasileiros na última década. As pesquisas realizadas têm um ponto em comum: o papel da reflexão na disciplina e de que forma isto contribui para a formação de professores.

Nas pesquisas desenvolvidas, os sujeitos eram os professores da MPEI e os futuros professores, o que se constata nas pesquisas de Filgueiras dos Reis (1991), Moll da Cunha

³ Reis define as metacompetências da seguinte forma: metacompetência técnica: competência que propicia meios para que o professor de Prática de Ensino reflita crítica e constantemente sobre seus conceitos e posturas a respeito da língua a ser ensinada – sua estrutura, funcionamento e uso; metacompetência pedagógica: são as possíveis maneiras de se ensinar um determinada língua; metacompetência política: aquela que permite reflexão sobre o porquê e como ensinar o futuro professor a atuar criticamente).

(1992), Gimenez (1994), Ortenzi (1997), Filgueiras dos Reis (1998), entre outros⁴. Esses trabalhos reforçam a importância da disciplina de MPEI, mostrando que, na maioria dos cursos de Letras, os alunos somente têm a oportunidade de desenvolver o hábito da reflexão quando cursam a MPEI e que este espaço, portanto, deve ser bem aproveitado.

Como professora de MPEI e por concordarmos com Filgueiras dos Reis quando afirma que o professor de MPEI não possui uma formação específica, acreditamos que a presente pesquisa trará muitas contribuições para esta área. Para melhor entendermos a função, objetivos e a forma como a MPEI poderá contribuir no processo de formação de professores, foi necessário primeiro conhecermos a literatura sobre a formação de professores, entendermos como se dá a iniciação do futuro professor na profissão, analisarmos os diferentes paradigmas nos cursos de formação, além de compreendermos como e por que surgiu o ensino reflexivo e de que forma ele contribui para a formação continuada do professor.

⁴ No capítulo 2 encontra-se um quadro com as principais pesquisas desenvolvidas por professores de MPEI.

**PARTE I – O CONTEXTO, OS PROCEDIMENTOS E A FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA**

CAPÍTULO 1

CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo serão desenvolvidos os seguintes itens: o contexto da pesquisa, a organização da dissertação, a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, as dificuldades encontradas com alguns dos instrumentos utilizados e, finalmente, os procedimentos para a análise dos dados coletados.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior mantida pelo governo estadual localizada no sul do país. O trabalho investigou a Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I (MPEI), disciplina da grade curricular ⁵do curso de Letras, que está em vigor desde 02 de janeiro de 1995, conforme resolução CEPE número 21/94. O código da disciplina é 503037, com uma carga horária de sessenta e oito horas/aula, ou seja, duas aulas semanais de 55 minutos cada são ministradas ao longo do ano letivo. Os acadêmicos que optam pela habilitação simples (Inglês) cursam esta disciplina no terceiro ano do curso; já os acadêmicos da habilitação dupla (Português/Inglês) cursam a disciplina no quarto ano de Letras.

1.3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Como professora da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês (MPEI), disciplina do curso de Letras, sentimos a necessidade de entender melhor o papel da disciplina dentro do referido curso; seus objetivos; que conhecimentos são requeridos dos futuros professores de língua inglesa, para que atuem de maneira eficiente em suas salas de aula; que habilidades esses futuros professores necessitam desenvolver/aprimorar e, principalmente, como o professor de MPEI pode contribuir para a formação inicial dos futuros professores de

⁵ O currículo do curso de Letras encontra-se no apêndice 1.

língua inglesa.

Após cursarmos várias disciplinas, em especial a disciplina Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês, do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, e conhecermos o trabalho de autores como Dewey (1991), Schön (1983), Wallace (1991) e Zeichner (1987,1994), além dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros como Almeida Filho (1995,1997), Gimenez (1994), Ortenzi (1997), Moll da Cunha (1992), Filgueiras dos Reis (1991,1992), entre outros, tivemos nosso primeiro contato com o conceito de *ensino reflexivo*. A partir da leitura e análise dos textos desses autores tivemos a sensação de que o que havíamos desenvolvido até aquele momento na disciplina de MPEI era, na verdade, um curso baseado em “receitas” de técnicas, atividades e exercícios, ou seja, um curso que tinha como objetivo o desenvolvimento de habilidades técnicas por parte dos futuros professores. Tínhamos a sensação de que o hábito da reflexão não vinha sendo desenvolvido a contento nos futuros professores.

A disciplina de MPEI parecia enquadrar-se no modelo de formação de professores que Wallace chama de *modelo artesanal*. De acordo com esse modelo, o futuro professor aprende a ensinar da seguinte maneira: primeiramente o professor (experiente) diz aos futuros professores o que fazer, em seguida demonstra como fazer e, finalmente, os futuros professores imitam aquilo que foi demonstrado.

Acreditamos que a demonstração e a repetição de determinadas habilidades e técnicas têm seu lugar na disciplina de MPEI. Porém esse não deve ser o eixo central da disciplina, pois ela não deve ser encarada apenas como uma das disciplinas que *treina* futuros professores, mas também como uma disciplina que contribui para o desenvolvimento de futuros professores de língua inglesa.

Além da nossa motivação pessoal, outros dois fatores influenciaram a nossa decisão de investigar a MPEI. O primeiro desses fatores foi a reformulação que o curso de Letras na universidade estudada está sofrendo.

O segundo fator foi a avaliação do curso de Letras realizada pelo MEC em junho de 1998. A avaliação do curso de Letras da universidade, onde foi desenvolvida a presente pesquisa, foi bastante negativa. O curso recebeu conceito “D” na referida avaliação. (cf. Relatório-síntese 1999 : 436).

Esta avaliação confirmou aquilo que muitos professores vinham sentindo: a necessidade de analisarmos o curso (ementas, programas de disciplinas, metodologias empregadas, e instrumentos de avaliação entre outros) para podermos descobrir onde estão seus pontos fortes e fracos para, a

partir daí, construirmos um curso que contribua para a formação de profissionais que realmente supram as necessidades da comunidade.

Portanto, a presente pesquisa tem como principal objetivo estudar a formação de professores de acordo com várias perspectivas, usando diferentes instrumentos de pesquisa que serão apresentados a seguir.

1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA

A principal pergunta norteadora da pesquisa era: **De que forma a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês contribui para a formação de professores reflexivos?**

Ao longo da pesquisa, no entanto, pudemos responder a outras perguntas, tais como:

1. **Quais as expectativas dos futuros professores em relação à disciplina de MPEI?**
2. **O que o professor de MPEI espera alcançar com o currículo que ele implementa? De que forma o currículo escrito difere do currículo implementado pelo professor?**
3. **Em que paradigma de formação de professores encontra-se a disciplina de MPEI e quais as implicações disso?**

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está dividida em duas partes, sendo que a primeira é composta de dois capítulos e a segunda de um. O Capítulo 1 da Parte I apresenta o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa além; da descrição da metodologia utilizada na coleta de dados, a delineação dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos empregados para a análise dos dados.

O Capítulo 2 apresenta a revisão da literatura que serviu de base para a análise dos dados. O capítulo apresenta a revisão da literatura em que é feita uma discussão sobre os cursos de formação de professores, os paradigmas que norteiam os cursos de formação de professores, o papel da disciplina de MPEI no curso de Letras, assim como o conceito de reflexão, reflexão-sobre-a-ação, reflexão-em-ação e outros itens ligados ao ensino reflexivo. Para isto, analisamos alguns dos conceitos de Dewey, Schön, Allwright entre outros.

A Parte II é composta do Capítulo Três e da Conclusão. No Capítulo Três são interpretados e analisados os dados coletados, na tentativa de responder às perguntas de pesquisa estabelecidas no item anterior. E, finalmente, são apresentadas as conclusões alcançadas e sugestões para cursos de formação de professores de língua estrangeira, mais especificamente para a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês.

1.6 METODOLOGIA DA PESQUISA

No Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (1993), encontramos a seguinte definição de pesquisa:

*The study of an event, problem or phenomenon using systematic and objective methods, in order to understand it better and to develop principles and theories about it.*⁶

Nunan obteve, de alunos de cursos de pós-graduação, várias definições do que vem a ser *pesquisa* e o *objetivo de uma pesquisa*, que estão de acordo com a definição encontrada no Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Das diversas definições apresentadas pelos alunos de Nunan, optamos por aquela que parece estar mais próxima do trabalho que foi desenvolvido:

*Research is undertaking structured investigation which hopefully results in greater understanding of the chosen interest area. Ultimately, this investigation becomes accessible to the "public". (NUNAN, 1995, p. 2)*⁷

A pesquisa que foi desenvolvida junto à disciplina de MPEI se enquadra nesta definição, pois para a realização da mesma, fizemos uso de uma investigação estruturada, em outras palavras, planejada, com o propósito de tentarmos entender melhor a maneira como a MPEI vem sendo desenvolvida, e como ela contribui para a formação de professores de língua inglesa.

O objetivo de uma pesquisa de acordo com os dados obtidos por Nunan é:

⁶ O estudo de um evento, problema ou fenômeno usando métodos objetivos e sistemáticos com o objetivo de melhor entendê-lo e desenvolver princípios e teorias sobre ele.

⁷ Pesquisar é desenvolver uma investigação estruturada a qual poderá resultar em um maior entendimento da área de interesse escolhida. Finalmente, esta investigação torna-se acessível ao "público".

Research is carried out in order to enlighten both researcher and any interested readers. Nunan (1995:2)⁸

Acreditamos que a pesquisa desenvolvida trará não só os esclarecimentos que buscamos como professora de MPEI, mas também poderá ser de interesse dos professores que trabalham com disciplinas afins como a metodologia e prática de ensino de língua materna, de geografia, de história, enfim, para todos os professores que trabalham em cursos de formação de professores.

A escolha da metodologia empregada para o desenvolvimento de uma pesquisa está intimamente ligada às perguntas, aos objetivos e/ou às hipóteses que norteiam a pesquisa. Acreditamos, portanto, que ao escolhermos o estudo de caso como forma de desenvolver a presente pesquisa, estávamos utilizando a metodologia adequada para atingirmos os objetivos que pretendíamos alcançar.

1.6.1 PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Nunan (1995), Seliger & Sohamy (1995), entre outros, as pesquisas dividem-se, tradicionalmente, em *qualitativa* e *quantitativa*.

Na literatura sobre pesquisa, o termo *pesquisa qualitativa* aparece sob outras denominações, entre elas: etnografia, observação participativa, observação não-participativa, etnografia constitutiva, análise interacional, etnografia holística, antropologia cognitiva, etnografia da comunicação e ainda interação simbólica.

Reichardt e Cook (1979 in: Nunan, 1995: 4) apresentam os seguintes termos, normalmente associados à pesquisa qualitativa e à pesquisa quantitativa:

Quadro 1: pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa

Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Quantitativa
promove o uso de métodos qualitativos	promove o uso de métodos quantitativos
preocupa-se em entender o comportamento humano do ponto de vista do próprio indivíduo	busca fatos ou causas de fenômenos sociais sem levar em conta o estado subjetivo dos indivíduos
observação natural e não-controlada	medidas controladas
Subjetiva	objetiva
próxima dos dados	distante dos dados
fundamentada, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva	não-fundamentada, orientada para a verificação, confirmatória, reducionista, hipotético-dedutiva
Orientada para o processo	orientada para o produto
válida: dados reais, ricos e profundos	confiável: dados replicáveis
não faz generalizações: estudos de caso "únicos"	faz generalizações: múltiplos estudos de caso
assume uma realidade dinâmica	assume uma realidade estável

Fonte: NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: CUP, 1995.

⁸ Uma pesquisa é desenvolvida para trazer esclarecimentos ao pesquisador e para leitores interessados no tema pesquisado.

Levando em conta o contexto em que a presente pesquisa seria desenvolvida e os instrumentos que seriam utilizados para a coleta dos dados (entrevistas, questionários e observações de aulas) e lembrando que a pesquisa não tinha a pretensão, em princípio, de fazer generalizações, mas sim descrever um determinado contexto, optamos pela pesquisa qualitativa como forma de desenvolver o presente trabalho.

1.6.2 ESTUDO DE CASO

A definição de estudo de caso nem sempre é feita de maneira simples e direta. Na literatura de pesquisa podem ser encontradas diversas definições para o termo estudo de caso. Na maioria das vezes o que encontramos é uma mistura de definição e descrição. Por exemplo, Blaxter et al. (1996:66) apresenta as definições dadas por três diferentes autores. As definições/descrições são complementares entre si, por isso apresentamos as três a seguir.

The case study uses a mixture of methods: personal observaton, which for some periods or events may develop into participation; the use of informants for current and historical data; straightforward interviewing; and the tracing and the study of relevant documents and records from local and central government, travellers, etc. (CASLEY & LURY, 1987, p. 65)⁹

A segunda definição é de Yin (1993: 3). Segundo o autor o estudo de caso é:

The case study is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context.¹⁰

A terceira definição apresentada em Blaxter (1996: 66) é a de Plummer (1983: 75), para quem o estudo de caso é também chamado de história de vida e é definido da seguinte maneira:

The life history ... is one of the simpler and most suitable of approaches to be adopted in student projects. Student projects in sociology generally have to be produced by a solitary researcher, aspire towards some kind of originality and should pragmatically entail minimal disruption of the lives of other people. The life

⁹ O estudo de caso faz uso de uma variedade de métodos: observação pessoal, a qual pode, em determinados períodos ou eventos, tornar-se em participação; uso de informantes para a coleta de dados atuais e históricos; entrevistas; e a busca e estudo de documentos e registros do governo local e central, de viajantes, etc.

¹⁰ O estudo de caso é o método escolhido quando o fenômeno estudado não é facilmente distinguido do contexto.

*history technique fulfils all these criteria splendidly. It is suitable for the loner researcher who has access to one relevant person in the outside world who can furnish his or her account.*¹¹

As definições apresentadas acima resumem a metodologia empregada para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois foram realizadas entrevistas, observadas aulas, e também analisado um documento (programa da disciplina). Portanto, ela pode ser classificada como um estudo de caso.

Como qualquer outro tipo de pesquisa, o estudo de caso apresenta pontos positivos e negativos. Consideramos pontos positivos os seguintes aspectos: a coleta sistemática dos dados, a ênfase na interação entre fatores e eventos e, acima de tudo, o estudo de caso permite ao pesquisador concentrar-se em uma situação específica e identificar (ou pelo menos tentar identificar) os vários processos que interagem no processo da pesquisa.

Um aspecto que pode ser considerado em alguns casos negativo é a quantidade de dados coletados pelo pesquisador, o que torna difícil o seu manuseio para análise. Apesar de ser perfeitamente possível coletar dados de diferentes fontes, é quase que impossível analisar todos os dados. O que acontece, na maioria das vezes, é a seleção de dados a serem analisados. O pesquisador precisa definir quais dados são mais ou menos relevantes para o propósito estabelecido na pesquisa e que são possíveis de serem analisados. Isto não significa que os dados remanescentes tenham que ser totalmente descartados, eles podem ser aproveitados para estudos posteriores. Um aspecto negativo que deve ser enfatizado é o fato de que nem sempre é possível fazer generalizações a partir de apenas uma situação/problema estudado.

No entanto, os trabalhos de natureza mais qualitativa são de grande valor, pois permitem a geração de inúmeras categorias.

Na presente pesquisa, por exemplo, coletamos dados por meio das entrevistas com o professor de MPEI, dos questionários aplicados aos acadêmicos que cursavam a disciplina, além do currículo da disciplina, dos materiais utilizados em aula e dos trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos como parte da avaliação de cada bimestre do ano letivo.

Analisar todos esses dados tornou-se bastante difícil, dadas as restrições de tempo permitidas para a presente dissertação. Desta forma, decidimos não incluir na análise dos dados os

¹¹ A história de vida ... é uma das mais simples e adequadas abordagens adotadas em projetos acadêmicos. Os projetos de alunos em sociologia geralmente tem que ser produzidos por um pesquisador solitário, aspira uma certa originalidade e deve na medida do possível causar o menor número de interrupções nas vidas das sujeitos estudados. A técnica de história de vida preenche de forma estes critérios. É adequada para o pesquisador solitário que tem acesso a uma pessoa relevante no mundo exterior que pode oferecer seu relato.

materiais utilizados em sala de aula e os trabalhos apresentados pelos acadêmicos ao longo do ano.

1.6.3 PESQUISA EM SALA DE AULA

Allwright e Bailey (1991) definem de maneira simples e clara o que é pesquisa em sala de aula, como ela é desenvolvida, suas origens, além de descrever a mudança de foco que esse tipo de pesquisa sofreu ao longo dos anos e os instrumentos básicos utilizados para a coleta de dados na pesquisa em sala de aula.

A pesquisa em sala de aula tem por objetivo entender o que acontece nesse ambiente. Exemplos de pesquisa em sala de aula, citados por Allwright e Bailey (1991:1) são: correção de erros, interação em sala de aula, tipo de insumo lingüístico fornecido em sala de aula, entre outros.

A pesquisa em sala de aula é feita por meio da coleta de dados e posterior análise, sendo esta feita sempre com o suporte da literatura. A coleta dos dados normalmente é feita por meio da observação direta, usando um ou mais dos seguintes instrumentos: gravação em áudio, gravação em vídeo, formulários, notas de campo, diários, relatórios elaborados pelo professor e/ou alunos e questionários.

A presente pesquisa é um estudo de caso, conforme demonstrado no item anterior e não deixa, também, de ser uma pesquisa em sala de aula, pois, para tentar responder a principal pergunta de pesquisa (**De que forma a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês contribui para a formação de professores reflexivos?**) observamos em sala de aula como o professor desenvolveu o programa da disciplina. As observações das aulas tinham por objetivo dar suporte os dados da entrevista e do programa (texto escrito) apresentado aos alunos no início do curso. Sem observar, transcrever e analisar as aulas, acreditamos que não seria possível verificar quão próximo o currículo escrito estava do currículo desenvolvido em sala de aula. Acreditamos ainda que, com apenas a análise de um dado (texto oficial apresentado pelo professor) não haveria sustentação suficiente para a elaboração de conclusões mais válidas. Assim, a coleta de dados de fontes diferentes fez-se necessária. Observar, transcrever e analisar as aulas foi mais uma fonte de dados, além das entrevistas feitas com o professor e dos questionários aplicados aos alunos.

Nos próximos itens descreveremos detalhadamente cada um dos instrumentos utilizados, bem como as dificuldades encontradas na utilização de alguns deles.

1.6.4 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos da presente pesquisa foram os alunos da disciplina de MPEI e o professor que

na época ministrava a referida disciplina.

1.6.5 O PROFESSOR DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

Na universidade onde a pesquisa foi desenvolvida, a disciplina de MPEI é ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

O professor de MPEI é formado em Letras por uma universidade estadual do sul do país.

Em 1966, o professor iniciou sua carreira na universidade onde a pesquisa foi desenvolvida; lecionou inglês no ensino médio por mais de 30 anos e também foi proprietário de uma escola de línguas. Além de escrever vários artigos durante sua carreira de quase 40 anos, participou de congressos e conferências. Em 1987, defendeu sua dissertação de mestrado sobre o ensino de línguas estrangeiras por meio da abordagem comunicativa.

1.6.6 OS ACADÊMICOS DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

No ano em que a pesquisa foi desenvolvida, apenas uma turma de MPEI foi ofertada, e, conforme foi mencionado em 1.2, faziam parte daquela turma os alunos do terceiro ano (habilitação Inglês) e quarto ano (habilitação Português/Inglês) do curso de Letras. No início do ano letivo, 25 acadêmicos constavam do diário de classe do professor. Ao longo do ano, vários deles desistiram do curso, sendo assim, considerados sujeitos da pesquisa os 15 alunos que responderam aos Questionários 1 e 2.

1.7 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DOS DADOS

1.7.1 DOCUMENTOS

De acordo com Blaxter et al (1996:150), a maioria das pesquisas envolve a análise de documentos além de outras técnicas de pesquisa como entrevistas e questionários. Na presente pesquisa, os documentos que fizeram parte dos dados coletados foram os materiais usados em sala de aula pelo professor de MPEI, e o programa da disciplina. (apêndice 02)

1.7.2 ENTREVISTAS

Usamos o termo entrevista nesta pesquisa, referindo-nos ao instrumento utilizado na coleta

de dados que permite obter informações por meio do diálogo face a face com o sujeito da pesquisa. (Seliger & Shohamy, 1995).

De acordo com Nunan (1995), as entrevistas podem ser não-estruturadas, semi-estruturadas ou estruturadas, dependendo do grau de formalidade que se deseja conferir a elas. Em uma entrevista não-estruturada o(a) entrevistado(a) tem total liberdade de expressão e freqüentemente o(a) entrevistador(a) coleta informações que não esperava obter. Na entrevista semi-estruturada, o entrevistador(a) tem uma idéia geral do que ele/ela quer, sem, no entanto, preparar de antemão uma lista de perguntas. Isto só acontece com a entrevista estruturada, ou seja, o entrevistador(a) desenvolve a entrevista a partir de uma lista de perguntas pré-determinadas.

As entrevistas que fizemos com o professor de MPEI eram um misto de entrevistas semi-estruturadas e estruturadas, pois tínhamos preparadas de antemão algumas das perguntas que faríamos.

É importante salientar que na transcrição das entrevistas realizadas com o professor de MPEI mantivemos a oralidade.

1.7.2.1 Entrevista piloto

Antes de realizarmos a entrevista com o professor da disciplina de MPEI, foi feita uma entrevista piloto com uma professora de língua francesa que trabalha na mesma universidade. Esta entrevista piloto foi gravada em áudio, mas não foi transcrita, pois não era nosso objetivo analisá-la (apêndice 07). Com base no feedback da professora, em suas opiniões e comentários, pudemos aprimorar a técnica de entrevista para este trabalho de pesquisa.

1.7.2.2 Entrevista 1

Ao longo do ano letivo, foram realizadas **três entrevistas** com o professor da disciplina de MPEI. Todas gravadas em áudio e posteriormente transcritas para facilitar a análise (apêndices 11, 112 e 13). A primeira entrevista foi realizada no dia 01 de abril de 1998 e durou cerca de uma hora e meia. O objetivo da **primeira entrevista** (apêndice 08) era conhecer a história de vida do professor e elucidar o programa da disciplina que tinha sido apresentado aos alunos.

Para a elaboração da primeira entrevista com o professor de MPEI buscamos subsídios na literatura de pesquisa, em especial nas obras de Blaxter et al (1996) e Bell (1995). Estes autores mostram ao pesquisador iniciante a melhor forma para se elaborar diferentes tipos de entrevistas,

lembrando sempre que, antes de fazermos uma pergunta, precisamos ter em mente o que queremos descobrir com ela. A literatura enfatiza ainda os cuidados que o entrevistador deve ter ao elaborar as perguntas, por exemplo, o uso de certas palavras que podem ser consideradas ofensivas, perguntas de duplo sentido, perguntas que levem o entrevistado a responder aquilo que queremos, e o local e hora¹² adequados para a realização de entrevistas.

1.7.2.3 Entrevista 2

A **segunda entrevista** com o professor de MPEI foi feita no dia 29 de agosto de 1998. Essa entrevista também durou cerca de uma hora e meia e foi posteriormente transcrita (apêndice 09) O objetivo dessa segunda entrevista era verificar como e quanto do programa da disciplina tinha sido desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo.

1.7.2.4 Entrevista 3

No final do ano letivo, foi realizada a **terceira entrevista** (apêndice 10) com o professor de MPEI, tendo por objetivo elucidar a anterior e verificar quanto do programa da disciplina tinha sido desenvolvido: quais objetivos tinham sido alcançados, se a metodologia utilizada nas aulas tinha sido adequada. Nessa entrevista, pôde ser feita uma avaliação do trabalho do professor e do envolvimento dos alunos na disciplina.

A terceira entrevista foi feita no dia 09 de dezembro de 1998. Diferente das duas primeiras, esta foi curta, durando aproximadamente 40 minutos.

Gostaríamos de salientar que as perguntas feitas na segunda e terceira entrevistas surgiram não só em decorrência da primeira, mas também das observações das aulas, do resultado do primeiro questionário aplicado aos alunos, bem como da análise do programa escrito entregue aos alunos no início do ano.

1.7.2.5 Dificuldades encontradas com as entrevistas

A primeira das três entrevistas foi a mais difícil de ser elaborada, pois faltava-nos experiência e, às vezes, formulávamos perguntas que não eram pertinentes. Graças à entrevista

¹² o local e horário para a realização das entrevistas foi escolhido sempre de acordo com as possibilidades do professor-sujeito da pesquisa. As três entrevistas foram realizadas na universidade onde o professor-sujeito trabalha.

piloto, à orientação e ao *feedback* da orientadora e às leituras que íamos desenvolvendo enquanto elaborávamos o roteiro para as entrevistas, pudemos elaborá-las e realizá-las com a certeza de que estávamos no caminho mais adequado que fora possível delinear.

A maior dificuldade encontrada com as entrevistas foi a transcrição. A transcrição é uma atividade extremamente demorada que exige muita concentração e tempo, não obstante julgá-las necessárias para uma análise melhor dos dados coletados.

1.7.3 QUESTIONÁRIOS

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foram os questionários. As entrevistas foram feitas com o professor de MPEI, já os questionários foram aplicados aos acadêmicos que cursavam MPEI.

Lakatos & Marconi (1983:107) definem questionário da seguinte forma:

Um questionário é constituído por uma séries de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.

Dos autores pesquisados (Nunan, Seliger & Sohamy, Bell e Blaxter), apenas Lakatos & Marconi afirmam que o questionário deve ser respondido “sem a presença do entrevistador”. A única situação em que o pesquisador não está presente enquanto os informantes respondem ao questionário, de acordo com os demais autores, é quando o este é enviado por carta aos informantes.

Assim como as entrevistas, os questionários podem ser não-estruturados ou estruturados. O tipo de dado obtido está intimamente ligado ao tipo de questionário aplicado. No caso de questionários abertos (não-estruturados), os dados serão mais descritivos. Se o questionário possui questões mais fechadas (estruturado) os dados obtidos podem ser agrupados na forma de escalas, categorias ou números.

É válido lembrar que, antes de elaborar um questionário, precisamos saber com precisão o tipo de dados que estamos buscando. Para a presente pesquisa, aplicamos 2 questionários estruturados, como pode ser observado nos apêndices 05 e 06 e nas descrições dos mesmos nos próximos itens.

1.7.3.1 Questionário Piloto

Seguindo a metodologia que nos propusemos adotar, elaboramos primeiramente um Questionário Piloto (apêndice 04), que foi aplicado no dia 27 de março de 1998 a uma turma do segundo ano de Letras. Responderam a ele todos os alunos presentes na aula (dezesseis).

Para a elaboração e aplicação dos três questionários (piloto, 1 e 2) tomamos por base as leituras dos capítulos de Blaxter et al (1996) e Bell (1995), que tratam dos diferentes instrumentos de coleta de dados. Esses autores chamam a atenção para cuidados básicos que devemos ter ao preparar questionários. Entre estes cuidados estão, por exemplo, ter sempre em mente o que queremos descobrir com determinada pergunta; perguntas com duplo sentido; perguntas que podem influenciar quem está respondendo ao questionário, perguntas hipotéticas, perguntas sobre assuntos delicados (idade, por exemplo) e perguntas tendenciosas.

Além de todos estes cuidados, obtivemos do professor David Sheperd uma lista de perguntas com o título: “Alguns Critérios para a Elaboração de Questionários”¹³ (apêndice 03). Esses critérios foram elaborados pelo professor David Sheperd e uma equipe de professores da Universidade Federal Fluminense.

O Questionário Piloto começava pelos dados pessoais/profissionais e terminava com as questões sobre a disciplina de MPEI, tendo um total de dezesseis perguntas. O questionário piloto e o questionário 1 são bastante diferentes, tanto na forma quanto no conteúdo. Esta diferença é fruto da análise dos resultados obtidos com o questionário piloto, das leituras e das orientações que tivemos.

1.7.3.2 Questionário 1

O Questionário 1 (apêndice 05) foi aplicado no dia 23 de abril de 1998. Esse questionário só foi aplicado depois que o professor apresentou e discutiu o programa da disciplina com alunos.

O Questionário 1 tinha como principal objetivo descobrir o que os alunos entendiam por MPEI, quais suas expectativas em relação à disciplina, quais eram os objetivos da disciplina e qual a contribuição da disciplina para a formação do professor de língua inglesa do ponto-de-vista discente. Era um questionário que tentava fazer os alunos refletirem sobre a disciplina de MPEI que seria desenvolvida durante o ano.

Esse questionário tinha ainda outro objetivo: conhecer os alunos da disciplina que seriam os sujeitos da pesquisa, juntamente com o professor de MPEI. Para atingir esses dois objetivos, o

¹³ Colocamos estes critérios à disposição para que futuros pesquisadores possam fazer uso dos mesmos.

questionário foi dividido em duas partes: reflexões e dados pessoais/profissionais.

O Questionário 1 era mais longo (vinte questões) que o questionário piloto, e também mais completo, pois continha, no início, instruções para que os alunos respondessem aos diferentes tipos de questões (questões em que poderiam marcar mais de uma opção, escalas e perguntas abertas). Apesar de ser mais longo, era mais fácil de ser respondido devido ao seu *layout* (quadros, escalas, perguntas fechadas) ao mesmo tempo que permitia ao aluno expor melhor suas opiniões, pois todas as perguntas abertas ofereciam a oportunidade de o aluno justificar suas respostas. Além do mais, possibilitou dados mais concretos do que simplesmente “sim” ou “não”.

No dia em que o Questionário 1 foi aplicado, dos vinte e cinco alunos constantes do diário de classe do professor, apenas quinze estavam presentes. Alguns alunos tinham desistido da disciplina, outros tinham simplesmente faltado à aula daquele dia. Os 15 alunos presentes responderam ao questionário.

1.7.3.3 Questionário 2

No final do ano letivo, tentamos aplicar o Questionário 2 (apêndice 06). Este segundo questionário tinha por objetivo verificar até que ponto o programa apresentado e as expectativas que os alunos possuíam em relação à MPEI tinham sido atendidas ao longo do ano letivo.

Seguindo o *layout* do Questionário 1, o Questionário 2 também foi dividido em duas partes, sendo a primeira composta pelas questões mais reflexivas (vinte e uma questões) e a segunda destinada ao preenchimento dos dados pessoais/profissionais, que, no Questionário 2, eram apenas duas perguntas (nome e pseudônimo).

Para a elaboração deste segundo questionário, não passamos pelo processo de pilotar o mesmo por duas razões. A primeira foi a experiência adquirida com o primeiro questionário, tanto por intermédio da elaboração, aplicação e do *feedback* que os alunos ofereceram após responderem ao Questionário 1 e das leituras (Blaxter et al, e Bell, em especial) e das sugestões da nossa orientadora. A segunda razão que nos levou a prescindir de um questionário piloto anterior à aplicação do segundo questionário, foram os seus próprios objetivos. Como tinha por escopo verificar se as expectativas dos alunos tinham sido atendidas, o Questionário 2 era muito parecido com o primeiro. A maioria das questões foram elaboradas a partir do primeiro questionário.

1.7.3.4 Dificuldades encontradas com os questionários

A dificuldade encontrada com os questionários foi em relação à elaboração dos mesmos, pois tínhamos a preocupação em realizar um trabalho científico válido que atendesse aos critérios

básicos e que fornecesse os dados que buscávamos.

O Questionários Piloto e 1 passaram por várias modificações até chegarem à versão final; já o questionário 2 foi mais fácil de ser elaborado e chegou à versão final em um espaço de tempo bem menor.

A aplicação do Questionário 2 tornou-se um desafio. Pretendíamos aplicá-lo no dia 03 de dezembro de 1998, dia da última aula de MPEI e entrega do trabalho de avaliação do quarto bimestre. No entanto, os alunos tinham outros dois compromissos marcados para o mesmo horário, apesar de ser o dia de aula de MPEI.

Devido à proximidade do Natal, resolvemos esperar a passagem dos feriados de Natal e Ano Novo e, então, entramos em contato com os alunos por telefone e/ou carta. Desta forma, conseguimos com que 14 (quatorze) alunos respondessem ao Questionário 2.

1.8 OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a observação das aulas de MPEI durante todo o ano letivo. A observação de aulas tem sido bastante usada para o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula nos últimos anos. Uma das grandes vantagens da observação é que ela permite examinar um determinado fenômeno ou comportamento no momento em que ele está acontecendo (Seliger & Sohamy, 1995).

Várias fichas de observações foram desenvolvidas com o objetivo de auxiliar o pesquisador a focalizar diferentes aspectos da sala de aula, como por exemplo a **ficha de Flanders** (Allwright & Bailey, 1991), que é usada na observação da análise interacional; o **sistema Flint** (Allwright & Bailey, 1991) também usado para a análise dos diferentes tipos de interação na sala de aula de língua estrangeira; o **sistema embriônico de categorias** (Allwright & Bailey, 1991) para a análise dos ações pedagógicas, habilidades sociais e atos retóricos; o **COLT** (Allwright & Bailey, 1991): esquema de observação que descreve eventos que ocorrem na sala de aula em termos de episódio e atividade e analisa, ainda, as características comunicativas de trocas verbais entre professores e alunos ou apenas entre os alunos enquanto estes desenvolvem uma atividade. Estas são apenas algumas das várias fichas de observações que o professor pode utilizar para fazer pesquisa em sala de aula. O uso de diferentes fichas define a priori o que vai ser observado.

Para a observação das aulas de MPEI não fizemos uso de fichas de observação, pois não pretendíamos observar e examinar um determinado comportamento em sala de aula, mas sim obter

informações que pudessem corroborar com as entrevistas e os questionários aplicados aos alunos de MPEI.

A seguir apresentamos um quadro com as datas das aulas observadas.

Quadro 2: cronograma das aulas de MPEI observadas em 1998

Data	Aula do mês	Instrumento
05/03	primeira aula do mês	anotações de campo
12/03	segunda aula do mês	áudio
23/04	quarta aula do mês	áudio
14/05	segunda aula do mês	áudio
18/06	segunda aula do mês	anotações de campo
20/08	terceira aula do mês	anotações de campo
01/10	primeira aula do mês	anotações de campo
05/11	primeira aula do mês	anotações de campo

Total de aulas observadas = 8

1.9 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A literatura apresentada no Capítulo 2 foi a base de sustentação para a análise e interpretação dos dados coletados das diferentes fontes ao longo do ano. Primeiramente, analisamos o programa da disciplina, pois só assim poderíamos compreender o trabalho que o professor de MPEI pretendia desenvolver durante o ano. Depois de analisarmos o programa da disciplina, tentamos verificar como o programa escrito aproximava-se do programa colocado em prática. Isto foi feito por meio da análise das aulas observadas e das entrevistas feitas com o professor.

Para verificarmos quais as expectativas dos estudantes em relação à disciplina e até que ponto essas expectativas foram atendidas, analisamos os questionários aplicados aos alunos. Finalmente, buscamos os pontos em que o programa escrito, o programa colocado em prática pelo professor e as expectativas dos alunos aproximavam-se, assim como os pontos em que eles distanciavam-se.

1.10 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo foram apresentados e analisados os seguintes itens: o contexto da pesquisa, a justificativa e os objetivos da pesquisa, as perguntas da pesquisa, a organização da dissertação, os sujeitos da pesquisa, a metodologia empregada, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, as dificuldades encontradas na utilização de alguns instrumentos e ainda os procedimentos

utilizados para a análise dos dados.

No próximo capítulo será apresentada a revisão da literatura que serviu de base para a análise dos dados.

CAPÍTULO 2

PRINCÍPIOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITERATURA

2.1 INTRODUÇÃO

Os temas e autores discutidos no presente capítulo nortearam a coleta, a análise e a interpretação dos dados ao longo da pesquisa. Os temas abordados são os seguintes: os paradigmas dos cursos de formação de professores; a distinção entre cursos de treinamento e de desenvolvimento; o conceito e a origem do ensino reflexivo e como ele tem sido abordado nos cursos de formação de professor.

Dentro do paradigma da reflexão, será mostrado como a pesquisa-ação e a prática exploratória podem contribuir para o desenvolvimento contínuo de professores reflexivos.

Para tanto, serão apresentados autores como Dewey (1989), Schön (1991), Wallace (1995), Allwright (1991), Nunan (1995), Almeida Filho (1995), Gimenez (1994), Ortenzi (1997), Filgueiras dos Reis (1992) entre outros.

2.2 PENSAMENTO REFLEXIVO

A associação do termo *reflexão* e nomes como Dewey, Schön e Zeichner é imediata, pois são eles os principais autores a escreverem sobre a importância da reflexão para a melhoria do desempenho profissional independentemente da área de atuação.

Para Dewey, o pensamento reflexivo é *o exame ativo e persistente de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz das bases que a sustentam e das conclusões para que tendem.* (Dewey apud Garcia, 1995)

Na definição de Dewey fica claro que o pensamento reflexivo visa à realização de um objetivo e, para que o profissional atinja esse objetivo e, conseqüentemente, chegue a uma conclusão, ele precisa passar por determinadas fases que constituem o pensamento reflexivo.

Para Dewey, as fases do pensamento reflexivo são:

- 1- um estado de perplexidade, hesitação, dúvida
- 2- um ato de busca ou investigação na tentativa de trazer à luz fatos que possam corroborar ou anular a dúvida inicial.

Ao enfatizar a existência de fases no pensamento reflexivo, Dewey distingue o pensamento reflexivo do pensamento rotineiro.

Schön (1983), por sua vez, contribuiu para a difusão do conceito de reflexão, fazendo a

distinção entre: **reflection-in-action** (reflexão-durante-a-ação) e **reflection-on-action** (reflexão-sobre-a-ação). A reflexão-durante-a-ação ocorre quando o profissional (neste caso, o professor) reflete sobre sua prática enquanto ela está acontecendo, isto é, enquanto ele está em sala de aula. A reflexão-sobre-a-ação, por outro lado, é aquela desenvolvida após o término da aula. A reflexão-na-ação pode ser sistemática e deliberada, pode ocorrer durante o intervalo das aulas, ou mais tarde, quando o professor estiver revisando o progresso dos alunos ou revendo seu planejamento.

Zeichner (apud Garcia, 1995), por sua vez, descreveu três diferentes níveis de reflexão: **técnico, prático e crítico**. O profissional que reflete ao nível técnico, mostra sua preocupação com a eficiência dos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos; a reflexão ao nível prático relaciona-se com a avaliação dos objetivos educacionais, como estes são alcançados pelos alunos e, finalmente, a reflexão crítica que considera a importância dos objetivos educacionais, quão bem estes têm sido alcançados e quem está beneficiando-se dos resultados positivos destas realizações.

De acordo com Zeichner (1994), existem 5 tradições de prática reflexiva nos Estados Unidos. É importante salientar que, embora Zeichner estabeleça as tradições que existem nos Estados Unidos, isso não quer dizer que essas mesmas tradições possam ser observadas no contexto brasileiro, não obstante seja considerada válida sua apresentação aqui, em virtude de poderem servir de ponto de partida para a análise do desenvolvimento dos cursos de formação de professores no Brasil.

As 5 tradições identificadas por Zeichner são: **tradição acadêmica**: reflexão sobre o conteúdo e a representação de seu conhecimento para promover a compreensão do aluno; **tradição de eficiência social**: reflexão que busca verificar até que ponto a prática do professor vai ao encontro do que as pesquisas sugerem que ele deva fazer; **tradição desenvolvimentalista**: reflexão sobre os alunos, seus interesses, seus padrões de desenvolvimento e crescimento; **tradição de reconstrução social**: a reflexão é vista como um ato político que pode contribuir ou impedir a realização de uma sociedade mais justa e humana e, finalmente, a **tradição genérica**: relacionada à reflexão do ensino em geral, não tem um foco específico de interesse, não busca a qualidade da reflexão, nem o grau de reflexão com que o professor deve envolver os problemas de contextos sociais e institucionais.

2.3 PENSAMENTO DO PROFESSOR

As pesquisas sobre o pensamento do professor (teacher thinking) influenciaram a inclusão

da prática da reflexão nos cursos de formação de professores. Uma vez que o professor passa a ser visto “como um profissional que atua como sujeito da formulação de propósitos e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas; sendo, pois, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores” (Zeichner apud Sadalla, 1998), faz-se necessário tentar compreender por que ele age da maneira como age, e isto é feito por meio da análise do seu pensamento.

Segundo Sadalla (1998), a linha de pesquisa sobre o pensamento do professor surgiu nos Estados Unidos, em 1974, com o nascimento da ISATT (International Study Association on Teacher Thinking). Lee Schulman coordena o painel intitulado: “O Ensino como Processo Clínico de Informação”, em 1975, que tinha por objetivo descrever a vida mental do professor, “concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes” (Sadalla, 1998:25).

Pesquisas que buscam “capturar” e entender o pensamento do professor mostram como suas atitudes podem originar de determinadas crenças, mais especificamente, que todo professor possui sua própria teoria de ensino-aprendizagem, que é chamada de *folk theory*. A partir dessas pesquisas, é possível compreender melhor não apenas o que ocorre na sala de aula, mas por que ocorrem e o que significam essas ocorrências.

A metodologia empregada em pesquisas desse tipo, normalmente utilizam as técnicas de *pensando em voz alta*, *recordação estimulada*, *capturando a estratégia*, *manutenção de jornal* e *técnica grade de repertório*¹⁴.

Gimenez (1994) e Sadalla (1998) são exemplos de trabalhos desenvolvidos dentro da perspectiva do “pensamento do professor”.

2.4 ENSINO REFLEXIVO

De acordo com Kyriacou (1994), “o ensino reflexivo refere-se essencialmente a uma abordagem de ensino na qual o professor reflete e avalia regularmente a sua prática de uma forma sistematizada com o objetivo de desenvolver e aprimorar a sua atuação na sala de aula”.

O Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics (1993) apresenta duas definições de *ensino reflexivo* (reflective teaching). Na primeira definição podemos observar que o ensino reflexivo tem um objetivo bastante claro nos cursos de formação de professores, ou

¹⁴ A definição desses termos pode ser encontrada em Sadalla (1998).

seja, fornecer experiências controladas.

an activity sometimes used in teacher preparation programmes which aims to provide student teachers with a controlled teaching experience and a chance to consider the nature of teaching thoughtfully and objectively.¹⁵

Já a segunda define *ensino reflexivo* como sendo:

an approach to teaching and to teacher education which is based on the assumption that teachers can improve their understanding of teaching and the quality of their own teaching by reflecting critically on their teaching experiences. In teacher education programmes, activities which seek to develop a reflective approach to teaching aim to develop the skills of considering the teaching process thoughtfully, analytically and objectively, as a way of improving classroom practices.¹⁶

A segunda definição apresenta ainda estratégias e instrumentos que auxiliam o professor a coletar dados para posteriores questionamentos, análise e reflexão. Algumas das estratégias citadas são o uso de diários, gravação de aulas em áudio e vídeo para posterior análise e discussão em pares ou em grupos. O uso desses instrumentos permite ao professor “focalizar” os aspectos da sua prática que deseje compreender melhor para que eventuais mudanças possam ocorrer.¹⁷

Kenneth M. Zeichner é um entre os vários autores que escreve sobre a prática reflexiva e a contribuição desta para o desenvolvimento profissional. Em **Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice** (1994), Zeichner mostra que a prática reflexiva surgiu por várias razões. A principal delas é reação à visão que se tinha de professores como meros reprodutores do resultado de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores que não atuavam em sala de aula, e também de pessoas que impunham as reformas escolares sem a participação dos professores. É o que Zeichner chama de **top-down reform**.¹⁸

¹⁵ Uma atividade às vezes usada em cursos de preparação de professores que tem como objetivo fornecer ao futuro professor experiências de ensino controladas e a chance de analisar a natureza do ensino cuidadosamente e objetivamente.

¹⁶ Uma maneira de abordar o ensino e a formação de professores baseada no pressuposto que os professores podem aprofundar sua compreensão sobre o ensino e a qualidade da sua prática por meio da reflexão crítica das suas experiências. Nos cursos de formação de professores, as atividades que pretendem desenvolver uma abordagem de ensino reflexiva almejam desenvolver nos futuros professores as habilidades de considerar o processo de ensino cuidadosamente, analiticamente e objetivamente como forma de melhorar a prática em sala de aula.

¹⁷ No item 1.8 do Capítulo 1 foram mencionados as diferentes fichas de observação que podem auxiliar o professor a concentrar-se em determinados aspectos da aula.

¹⁸ Reforma de cima para baixo

Zeichner alerta para o fato de ainda haver um certo desrespeito pelo conhecimento que o professor adquire por meio da sua prática em sala de aula, ou seja, o conhecimento prático experiencial (o que Schön chama de **knowledge-in-action**) do professor não é tão valorizado como o conhecimento científico resultante de pesquisas de terceiros.

Outro aspecto importante relacionado à prática reflexiva mencionada por Zeichner é o entendimento que o professor precisa ter de que está em um processo permanente de desenvolvimento, e que é por meio da reflexão que ele pode compreender melhor a sua prática para, eventualmente, implementar as mudanças que se façam necessárias e, mais importante ainda, por meio da prática reflexiva o professor torna-se responsável pelo seu aperfeiçoamento profissional.

Zeichner cita a distinção feita por autores como van Manen (1991) e Zeichner e Liston (1987) entre a reflexão feita sobre o ensino e a reflexão sobre as condições sociais que influenciam a prática do professor. Outra importante distinção, segundo Zeichner, é a existente em programas de ensino no quais a reflexão é vista como uma **atividade particular**, desenvolvida isoladamente por um profissional; enquanto que a reflexão, que busca promover a reflexão como uma **prática social**, uma atividade pública em que participam os professores da comunidade.

Peck e Westgate (1994) iniciam o futuro professor ou professor que ainda não atue no paradigma da reflexão de maneira bastante simples e clara. Fazem isso respondendo a perguntas básicas: (1) por que refletir sobre a prática?; (2) sobre o que refletir?; (3) como refletir?; (4) que resultados podem ser esperados; (5) como iniciar o processo de reflexão?

2.5 PARADIGMAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Wallace (1995), o ensino de língua inglesa é considerado uma profissão, pois apresenta as seguintes qualidades essenciais, exigidas pela sociedade: uma base de conhecimento científico, um período de estudo rigoroso que é avaliado formalmente, um sentido de utilidade pública, padrões elevados de conduta profissional e a habilidade para desempenhar tarefas úteis e específicas de maneira competente. Ainda de acordo com Wallace (1995), o profissionalismo pode ser desenvolvido dentro de três modelos de educação profissional: o **artesanal**, o **da ciência aplicada** e o **modelo reflexivo**.

No **modelo artesanal**, a passagem de aprendiz a profissional competente se dá por meio da instrução (demonstração) feita por um profissional experiente, seguida da prática (treino) por parte

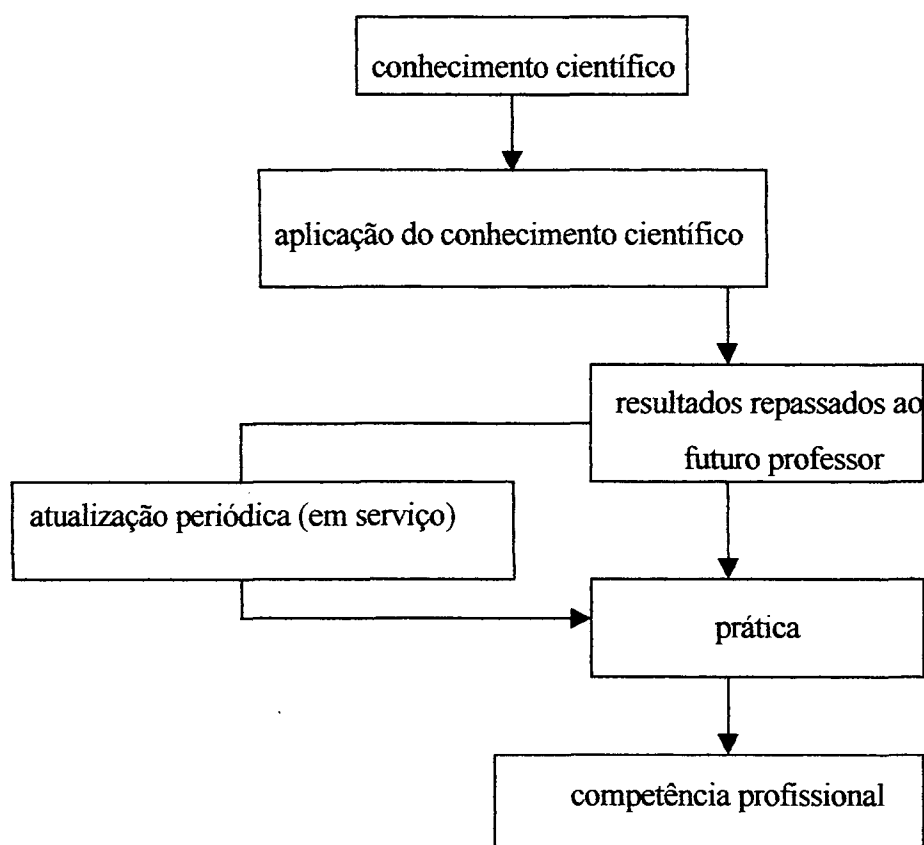
do aprendiz. Cursos de formação profissional que seguem esse modelo parecem sugerir que existem padrões fixos de comportamentos a serem aprendidos, como numa linha de montagem e, uma vez que esses comportamentos tornam-se rotina, o aprendiz atinge a competência profissional pretendida. Esse modelo de educação profissional foi bastante utilizado durante a **era do método**,¹⁹ que teve suas origens no estruturalismo da Língua, e o behaviorismo da Psicologia. Naquela época, foram desenvolvidas muitas pesquisas na tentativa de descobrir o método mais eficiente para o ensino de línguas, pois acreditava-se que o sucesso do aprendiz dependia da escolha e uso do melhor método. O professor de línguas competente era aquele que utilizava de maneira correta o melhor método.

Com o rápido crescimento de disciplinas como a Psicolinguística e a Sociolinguística, o modelo artesanal foi perdendo espaço para o segundo modelo de educação profissional que Wallace chama de **modelo da ciência aplicada**. Esse modelo é tradicional e provavelmente ainda o mais utilizado em cursos de treinamento ou em programas de educação profissional. As bases deste modelo são as descobertas das ciências empíricas e, portanto, o principal objetivo a ser alcançado é puramente instrumental.

No modelo da ciência aplicada, um profissional experiente repassa as descobertas científicas ao futuro professor que, por sua vez, coloca-as em prática. Na era do método, as falhas ocorridas eram ocasionadas pela escolha do método errado ou por sua má aplicação. No modelo da ciência aplicada, as falhas ocorrem porque o professor não compreendeu as descobertas ou as colocou em prática incorretamente, o que significa dizer que, a falha é do professor.

Wallace (1995) apresenta o seguinte esquema que resume o modelo da ciência aplicada:

¹⁹ Para uma análise detalhada sobre a era do método recomendamos Allwright & Bailey (1991) e Richards & Rodgers (1996) entre outros.



O professor que aplica os conhecimentos científicos em sala de aula pode tornar-se, eventualmente, um expert, pesquisando e fazendo suas descobertas, mas, quase sempre que isso ocorre, o professor acaba deixando de lecionar para tornar-se um pesquisador. Isto faz as pesquisas ficarem afastadas da prática pois, uma vez que o professor torna-se pesquisador, ele apenas vai divulgar descobertas, e quem vai aplicá-las é aquele professor que está lecionando.

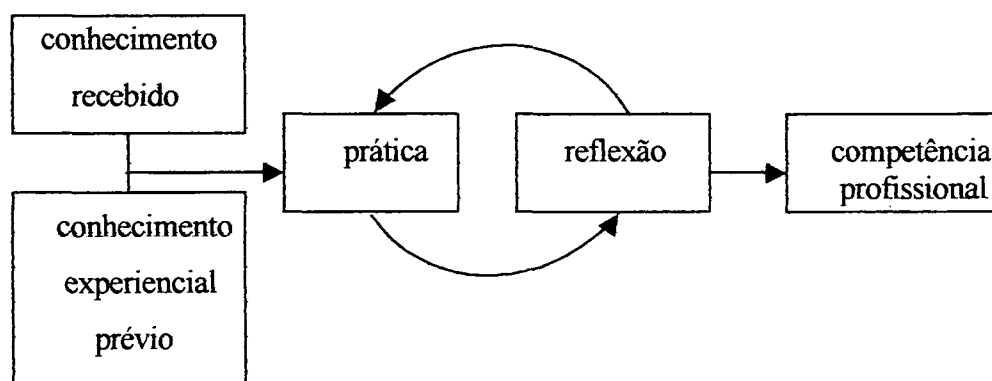
No modelo artesanal, como foi mencionado anteriormente, o profissionalismo é alcançado por meio da imitação. No modelo da ciência aplicada, chega-se ao profissionalismo aplicando-se descobertas feitas por pesquisadores que não atuam em sala de aula na maioria das vezes. O **modelo da reflexão**, por sua vez, tenta suprir a falha que esses dois modelos apresentam, ou seja, fazer o professor refletir sobre sua prática, deixando de aceitar passivamente os resultados de pesquisas, além de facultar a esse professor tornar-se um pesquisador sem, no entanto, distanciar-se da sala de aula.

Dois termos freqüentemente associados ao modelo da reflexão são: **conhecimento recebido** e **conhecimento experiencial**. O primeiro deles ocorre quando o futuro professor aprende o vocabulário e conceitos referentes à sua área de conhecimento (resultado de pesquisas), às teorias e às habilidades que são amplamente aceitas como parte do conteúdo intelectual

necessário para o desempenho da profissão.

Já o conhecimento experiencial é aquele desenvolvido por meio da prática, quando o professor tem a oportunidade de refletir sobre esse conhecimento em ação, ou seja, refletir sobre sua prática enquanto ela ocorre.

O seguinte esquema (Wallace, 1995) mostra o funcionamento do modelo da reflexão:



Enquanto que, para Wallace (1995), a educação de professores, até o presente momento, apresenta três modelos (artesanal, da ciência aplicada e o modelo reflexivo), para Zeichner (apud Moll da Cunha, 1992), a educação de professores é analisada segundo quatro paradigmas: **behaviorista, personalista, de ofício-tradicional e o paradigma orientado para a investigação.**

As principais características do **paradigma behaviorista** são: ênfase no desenvolvimento de habilidades específicas observáveis e pré-especificadas, avaliação do professor mediante sua performance em termos de proficiência também pré-especificada. A reflexão e o desenvolvimento pessoal não recebem atenção aqui.

Como o próprio nome sugere, o **paradigma personalista** opõe-se ao paradigma behaviorista “pois está relacionado às práticas humanistas, com o objetivo de oferecer ao professor crescimento pessoal, promovendo uma evolução em termos psicológicos. Esta evolução, na forma de uma reorganização de crenças e percepções, é vista como mais importante do que o domínio de habilidades específicas” (Moll da Cunha, 1992: 29).

Uma vez que o domínio de habilidades específicas não é fundamental dentro deste paradigma, o conteúdo de cursos de formação de professores raramente é pré-definido. A competência profissional é vista em termos de maturidade psicológica. Neste paradigma a reflexão não é o ponto central, mas é levada em consideração.

O terceiro paradigma analisado por Zeichner (apud Moll da Cunha, 1992), paradigma do ofício tradicional, parte do pressuposto que ensinar é um ofício. De acordo com este paradigma, o professor é visto como um receptor passivo de conhecimentos que são repassados por um

especialista. A reflexão não é enfatizada neste paradigma.

O último, o paradigma orientado para a investigação, considera o professor responsável por sua preparação para o ensino. Nesta categoria as habilidades técnicas são vistas como meios pelos quais os objetivos são atingidos. A educação de professores tem como tarefa principal o desenvolvimento da capacidade da ação reflexiva.

Os modelos de educação profissional de Wallace e os paradigmas citados por Zeichner apresentam alguns pontos em comum. Pode-se dizer por exemplo que o modelo artesanal de Wallace apresenta as mesmas características do paradigma do ofício-tradicional de Zeichner, pois ambos afirmam que o futuro professor desenvolve sua competência profissional copiando os comportamentos de um profissional experiente, sem analisar os diferentes contextos em que o ensino pode ocorrer.

Na nossa opinião, o paradigma behaviorista de Zeichner também apresenta características do modelo artesanal de Wallace, uma vez que enfatiza o desenvolvimento de habilidades pré-especificadas e avalia a performance do professor em níveis de proficiência também pré-especificada. Em outras palavras, afirma que ensinar é um ofício, uma arte que pode ser aprendida sem muita reflexão por meio da imitação.

Para o paradigma personalista de Zeichner, no entanto, não há um modelo equivalente citado por Wallace. O que ambos autores salientam é que a reflexão na educação profissional aparece somente nos modelos ou paradigmas mais atuais, no modelo reflexivo de Wallace e no paradigma orientado para a investigação de Zeichner, respectivamente.

2.6 TREINAMENTO VERSUS DESENVOLVIMENTO

Quando o termo reflexão surge nos cursos de educação de professores, surge também a distinção entre cursos de **treinamento** e cursos de **desenvolvimento**.

Inúmeros autores já escreveram não somente sobre a distinção entre os dois termos mencionados acima mas, principalmente, sobre a importância que esta distinção acarreta para a formação de professores. Esses autores salientam a necessidade de que se reconheça que não deve existir a simples substituição do termo **treinamento** pelo termo **desenvolvimento**, pois um não exclui necessariamente o outro. Na verdade, podem ser termos complementares em muitas situações.

O objetivo dos cursos de treinamento ou de desenvolvimento é o mesmo: a competência profissional do professor. O que diferencia os dois tipos de curso é a concepção de competência

profissional que cada um dos termos implica. Ao analisarmos os modelos artesanal e da ciência aplicada de Wallace, e os paradigmas behaviorista, personalista e do ofício-tradicional de Zeichner, podemos deduzir que todos eles dariam origem a cursos de treinamento, pois em nenhum dos modelos ou paradigmas a reflexão era enfatizada.

Já o modelo da reflexão e o paradigma orientado para a investigação enquadram-se nos cursos de desenvolvimento, pois partem do pressuposto que é a partir da reflexão e da análise que o professor atinge sua competência profissional.

Os cursos de treinamento fundamentam-se na “definição de componentes de organização de sala de aula, de disciplina e de ensino que podem ser passados” aos professores em formação (Furlong e Manard, apud Mateus, 1999). O resultado de pesquisas do tipo processo-produto, que procuram estabelecer a relação entre o desempenho do professor e os resultados na aprendizagem, fornece a base para cursos de treinamento.

Enfatizamos que os cursos de treinamento ou desenvolvimento não são intersubstituíveis, pois existem características positivas no dois tipos de curso.

Richards (apud Moll da Cunha, 1992) apresenta a distinção entre os dois termos considerando os seguintes critérios: abordagem; conteúdo, processo, papéis do professor e papéis do educador. No quadro encontram-se as características que distinguem os cursos de treinamento dos cursos de desenvolvimento:

Quadro 3
A EDUCAÇÃO DO PROFESSOR NAS PERSPECTIVAS DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO

ÁREA	TREINAMENTO	DESENVOLVIMENTO
ABORDAGEM	Visão de deficiência Baseado em métodos Conhecimento externo Orientado para maior Efetividade Prescritivo Abordagem atomística De cima para baixo	Visão de desenvolvimento Processo contínuo Conhecimento interno Orientado para a Conscientização Não prescritivo Abordagem holística De baixo para cima
CONTEÚDO	Limitado Baseado na performance Habilidades e técnicas Currículo recebido	Amplo Baseado em valores Baseado no processo Currículo negociado
PROCESSO	Baseado em modelos Prática Imitação De curto prazo	Baseado na investigação Reflexão Pesquisa-ação De longo prazo
PAPEL DO PROFESSOR	Técnico Aprendiz Passivo Subordinado	Conhecedor Investigador Ativo Co-participante
PAPEL DO FORMADOR	“Expert” Modelo Intervencionista	Colaborador Participante Facilitador

Fonte: MOLL DA CUNHA, W. **Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda linha**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1992.

O objetivo dos cursos de formação de professores (educação de professores ou de educação profissional) é fazer o professor atingir sua competência profissional. No entanto, acredita-se que

quando esses cursos têm a forma de cursos de treinamento, o professor parece estar fadado a ser um eterno “aplicador” dos métodos, técnicas e atividades apresentadas nesses cursos, uma vez que ele não é levado a refletir, analisar e explorar a sua prática, pois o professor recebe algo pronto. O professor parece desenvolver sua competência profissional até o próximo curso de treinamento, até que surjam novos métodos, técnicas e atividades desenvolvidos por especialistas. Os cursos de treinamento acabam contribuindo para que a separação das pesquisas e da prática em sala de aula sejam perpetuadas.

Já os cursos de desenvolvimento têm por objetivo contribuir para que o professor torne-se um profissional competente e independente por meio da reflexão sobre a sua prática em sala de aula e sobre suas crenças a respeito do que é língua, do que é ensinar, do que é aprender, do papel do material didático, por exemplo. Um outro objetivo dos cursos de desenvolvimento é fazer o professor perceber que pode ser um pesquisador, ou seja, um curso de desenvolvimento procura aproximar a pesquisa da prática de sala de aula.

2.7 FORMAS DE REFLEXÃO

No presente capítulo, apresentamos as diferentes definições de reflexão, mas faz-se necessário mostrar como o professor que ainda não trabalha no paradigma da reflexão pode desenvolvê-la no seu cotidiano. Diferentes autores propõem modos diversos de transformar a reflexão numa prática constante na vida do professor. Nunan (1995), por exemplo, propõe a *pesquisa-ação*; enquanto que Allwright (1991) fala da *prática exploratória*. A seguir, serão discutidos os dois modos de reflexão mencionados, além da *participação em experiências de aprendizado de línguas* e a *recordação de experiências passadas*.

2.7.1 PESQUISA-AÇÃO

A prática reflexiva pode acontecer também sob a forma da pesquisa-ação (**action research**), pois quando o/a professor/a está desenvolvendo uma pesquisa-ação ele/a está buscando respostas para suas dúvidas, procurando teorias que corroborem a sua prática, tentando compreender melhor o que acontece em sua sala de aula. Em outras palavras, por meio da pesquisa-ação professor/a torna-se responsável pelo seu desenvolvimento profissional. (vide Wallace, 1991)

Segundo van Lier (apud Nunan, 1993) a pesquisa-ação pode ser o elo de ligação que falta

na maioria das vezes entre a teoria, a pesquisa e a prática de professores que não têm a oportunidade de desenvolver pesquisas por falta de tempo e excesso de burocracia. A pesquisa-ação tem um valor extremamente prático e relevante, pois é desenvolvida pelo professor em sala de aula e não por pesquisadores que, por estarem afastados da sala de aula, na maioria das vezes, desconhecem a realidade do dia-a-dia.

Nunan (1993) mostra que a pesquisa-ação parte da identificação de algo problemático ou obscuro, que pode ter surgido de um período de observação e reflexão. O próximo passo é a coleta de dados por meio de uma investigação preliminar na tentativa de descobrir o que está acontecendo na sala de aula. Esta observação não tem caráter intervencionista, nem procura alterar a rotina da sala de aula. A partir dos dados coletados, o professor pode, então, elaborar uma hipótese e, em seguida, elaborar uma forma de intervenção ou modificar sua prática, procurando ao mesmo tempo avaliar os efeitos da intervenção ou mudança. O último passo da pesquisa-ação é o relato dos resultados obtidos por meio da intervenção, ou de novas intervenções que, se forem necessárias, poderão ser planejadas.

O quadro abaixo ilustra os passos da pesquisa-ação:

Quadro 4: pesquisa-ação

1. Identificação de um problema	O professor identifica um problema em sua sala de aula. “Meus alunos não estão usando a língua alvo”. Ex: Alemão.
2. Investigação preliminar	O que está acontecendo? Gravar e observar a aula por alguns dias.
3. Hipótese	Professor usa muito inglês em sala de aula. As atividades importantes da aula são feitas em inglês.
4. Plano de intervenção	Professor aumenta o uso da língua alvo. Professor usa alemão para dar instruções aos alunos, etc.
5. Resultado	Aumento considerável do uso de alemão pelos alunos.
6. Relato	Artigo no jornal dos professores.

Fonte: NUNAN, D. Action research in language education. In: **Teachers develop Teachers research: Papers on classroom research and teacher development**. Oxford: Heinemann, 1993.

Nunan (1993) em seu artigo **Action research in language education** não só aponta os problemas encontrados por professores que desenvolveram pesquisa-ação, mas também as possíveis soluções. Outro aspecto discutido neste artigo é o fato de nem todos os autores que escrevem sobre pesquisa considerarem a pesquisa-ação uma forma de pesquisa “real”. Há concordância com Nunan quando afirma que uma pesquisa somente será considerada uma “verdadeira pesquisa” se contiver os seguintes elementos: uma pergunta, problema ou hipótese; dados, análise e interpretação dos dados. Só assim, então, a pesquisa-ação é uma forma de “pesquisa verdadeira”. Também se deve concordar quando Nunan afirma que a pesquisa-ação não precisa ter validade externa, pois o objetivo da pesquisa-ação é a busca da compreensão de uma realidade em particular, portanto, não tem como objetivo fazer generalizações.

A grande contribuição do artigo de Nunan é o esquema de um programa para professores em serviço, no qual o conceito de pesquisa-ação é apresentado.

A leitura do artigo mencionado é de grande relevância, pois serve de ponto de partida para aqueles professores, em especial os de MPEI que estão introduzindo seus alunos ao ensino reflexivo.

2.7.2 PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Enquanto que Nunan (1994) define pesquisa-ação como uma atividade que tem por objetivo resolver um problema, para Allwright (1991), a prática exploratória não tem a preocupação de resolver “problemas”, e sim, fornecer meios para que o professor reflita e “entenda” melhor o que acontece na sala de aula. Esse “melhor entendimento do que ocorre na sala de aula” não leva necessariamente o professor a operar mudanças na sua prática.

Allwright (1991) sugere a prática exploratória como forma de refletir que pode ser desenvolvida com a ajuda de outros professores, pesquisadores profissionais (por meio da leitura do resultado de pesquisas desenvolvidas), professores universitários e até mesmo com a colaboração dos alunos. O professor, de acordo com Allwright, não precisa tornar-se um pesquisador, apenas um *explorador*.

O quadro abaixo mostra os passos para a realização da prática exploratória:

Quadro 5: prática exploratória

1. Identificação de uma área que causa “perplexidade”
2. Refinamento do pensamento sobre a área que causa “perplexidade”
3. Seleção de um tópico como foco de interesse
4. Busca de procedimentos adequados para explorar o tópico. (exemplo: discussão em grupos, discussão em pares, pesquisas, entrevistas, simulações, diários, projetos, etc.)
5. Adaptação dos procedimentos para o tópico que o professor deseja explorar
6. Aplicação dos procedimentos em sala de aula
7. Interpretação dos resultados
8. Decisão sobre as implicações dos resultados e planejamento

Fonte: GIMENEZ, T. N. **Reflective teaching and teacher education: Contributions from teacher thinking**. Talk giving at XI JELI, Taubaté: Brazil, Mimeo, 1995.

A grande diferença entre a pesquisa-ação proposta por Nunan, e a prática exploratória, proposta por Allwright está no fato de que, na pesquisa-ação, o professor deveria publicar em jornal ou boletim informativo o resultado da sua pesquisa. Acredita-se que a publicação dos resultados obtidos seria uma grande contribuição para outros professores que têm os mesmos problemas. Este é, no entanto, o fator que torna a pesquisa-ação pouco atraente para aqueles professores sobrecarregados de atividades.

2.7.3 PARTICIPAÇÃO EM EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Pesquisadores como Breen, Waters et al (apud Frahm, 2000) apontam ainda outra forma de reflexão: a participação em experiências de aprendizado de línguas, em outras palavras, o professor assume o papel de aluno. Waters et al (apud Frahm, 2000) relatam experiências nas quais professores refletem sobre o que acontece durante o desenvolvimento de uma atividade. Acredita-se que, desta forma, os professores podem refletir sobre aspectos que foram esquecidos e podem tornar explícitas suas teorias sobre aprendizado de línguas, a partir desta reflexão.

Ao assumir o papel de aprendiz, o professor explicitará sua experiência de aprender uma língua e poderá ponderar sobre como seus alunos preferem aprender.

2.7.4 RECORDAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PASSADAS

Partindo do pressuposto que o professor um dia foi um aluno, a *recordação de experiências passadas* é mais uma forma de reflexão que o professor pode desenvolver.

Ao relembrear suas experiências como aluno, o professor pode refletir sobre aspectos que parecem ser importantes do ponto de vista do aluno, e considerar esses aspectos ao refletir sobre sua prática.

Pesquisadores como Gimenez (1994) enfatizam que, quanto mais professores perceberem que podem crescer profissionalmente por meio da socialização em diferentes experiências educacionais, a reflexão sobre estas experiências poderá desvendar crenças implícitas sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Não basta que o professor recorde suas experiências passadas, é preciso que ele relate suas recordações a um interlocutor. O relato toma, então, a forma de autobiografia, que será analisada pelo professor a fim de que possa tornar explícitas suas crenças implícitas sobre aprendizagem de línguas.

Ainda de acordo com Gimenez (apud Frahm, 2000), o simples ato de recontar experiências passadas leva o professor a refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, a uma maior conscientização sobre o processo de aprender.

É válido lembrar que futuros professores, ao iniciarem seus cursos de formação, ou professores em início de carreira passam por momentos de *aprendizagem por observação* (Lortie, apud Mateus, 1999), o que está intimamente ligado à *recordação de experiências passadas*.

Salientamos que nos itens acima, foram citadas apenas algumas das formas de reflexão que o professor pode desenvolver para compreender melhor a sua prática.

2.8 PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDAS NO BRASIL

Nos últimos anos, várias pesquisas foram desenvolvidas por professores de MPEI. A seguir apresentamos um breve resumo das dissertações que têm como foco de interesse a disciplina de MPEI ou algum tipo de curso de formação de professores.

Almeida (1983) desenvolveu uma pesquisa junto à disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Francês e tinha como sujeitos os alunos de Prática de Ensino de Francês e alunos de escolas de 1º e 2º grau. O objetivo da pesquisa de Almeida era apresentar os fundamentos de uma metodologia alternativa para a prática de ensino e demonstrar a possibilidade de

aplicação dessa metodologia em uma situação escolar real. A metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho foi a do estudo exploratório. Uma das principais conclusões de Almeida é a necessidade de redimensionamento da relação professor-aluno, implicando mudança de concepção da prática pedagógica.

O trabalho de Filgueiras dos Reis (1991) tinha como foco de investigação a MPEI. A pesquisa foi desenvolvida na forma de estudo de caso, tendo por sujeito uma professora de MPEI de uma instituição de ensino superior do norte do Paraná. Os objetivos de Filgueiras dos Reis eram verificar como a MPEI tem sido conduzida nas IES do norte do Paraná e obter uma avaliação da disciplina feita pelos docentes e discentes além de sugestões para a melhoria da mesma. Filgueiras dos Reis apresenta no final de seu trabalho as sugestões feitas por alunos e professores quanto aos objetivos, conteúdos, metametodologia e estágio.

Moll da Cunha (1992) apesar de não ter investigado a disciplina de MPEI em um curso de Letras, investigou a formação de professores de inglês como segunda língua e a importância da reflexão na sua formação. Moll da Cunha ofereceu um curso de aperfeiçoamento a professores de inglês dentro de uma abordagem voltada para a reflexão. As principais conclusões de Moll da Cunha foram: a reflexão leva o professor a desenvolver uma visão crítica, principalmente sobre sua atuação em sala e aula e sobre as limitações impostas ao seu trabalho pelas instituições de ensino; enquanto que o sócio-interacionismo oferece-nos uma alternativa viável na elaboração de programas de aperfeiçoamento de professores.

Gimenez (1994) realizou uma pesquisa com alunos do curso de Letras e com professores formados pela mesma universidade há 5 anos. O estudo de Gimenez é um estudo exploratório por meio do qual a pesquisadora pode identificar crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira relacionadas à sala de aula, à instituição de ensino e ao contexto social. Gimenez pode ainda, estabelecer as conexões entre as várias experiências educacionais dos informantes e suas crenças, além de revelar aspectos de suas identidades em termos do tipo de ensino que eles gostariam de promover e a visão que eles tinham deles mesmos em contraste com seus ex-professores de língua inglesa.

Ortenzi (1997) desenvolveu uma pesquisa junto à MPEI com o objetivo de investigar como a prática da reflexão se manifesta em um curso de formação de professores de língua estrangeira. Para tanto, escolheu como sujeitos as alunas e as professoras da disciplina. Após a análise dos dados coletados por meio da observação de aulas teóricas, grupos de estudos e orientações individuais, Ortenzi pôde traçar considerações a respeito dos papéis das

professoras-supervisoras e das alunas-professoras, do caráter coletivo da prática reflexiva e dos tipos dos e conteúdos das reflexões realizadas.

O trabalho de Reis (1998) tem como sujeito uma professora iniciante de MPEI e tem o objetivo de verificar como se dá a construção do conhecimento prático pessoal dessa professora. A pesquisa faz uma análise qualitativa e interpretativa dos dados, sendo considerado também um estudo fenomenológico. Reis ao longo de seu trabalho mostra as imagens que a professora tem dela mesma, dos alunos e dos colegas, sendo que algumas imagens são reais e outras ideais.

O trabalho mais recente a que tivemos acesso na área de formação de professores é a pesquisa de Mateus (1999). Este trabalho como o de Filgueiras dos Reis (1991) e Gimenez (1994) foi desenvolvido em uma universidade do norte do Paraná.

Os sujeitos de Mateus são 2 alunas e 2 professoras de MPEI. Nessa pesquisa, Mateus descreve e analisa a construção do conhecimento prático profissional das alunas por meio do trabalho face a face entre elas e suas supervisoras. Mateus utilizou vários instrumentos para a coleta dos dados de seu estudo de caso, por exemplo: gravações dos encontros individuais das alunas com suas supervisoras, diários, questionários, entrevistas e documentos do programa. Algumas das conclusões de Mateus foram as seguintes: o predomínio da visão da educação e de formação de professores como um conjunto de elementos dissociáveis e livres do contexto sócio-educacional, valorização dos aspectos técnicos do desenvolvimento profissional, privilégio de determinadas formas de intervenção pelas professoras supervisoras distintas para cada aluna, de acordo com seus suportes conceituais além de os resultados apontarem o processo de aprender a ensinar como complexo e multi determinado, sobre o qual a supervisão de estágio tem influência limitada.

Apesar das várias pesquisas desenvolvidas na área de formação de professores, mais especificamente junto à disciplina de MPEI, não podemos generalizar dos resultados obtidos, pois foram desenvolvidas em contextos específicos. Acreditamos que a presente pesquisa tem valor e importância, visto que não tem a intenção de replicar outras pesquisas, mas sim abordar o tema MPEI num contexto específico. Adotamos o estudo de caso como metodologia de pesquisa e utilizamos alguns dos tipos de instrumentos que outros pesquisadores utilizaram em suas pesquisas, tais como entrevistas semi-estruturadas, questionários, observação de aulas e análise de documentos. Devemos enfatizar, no entanto, que não só os instrumentos são outros, mas os objetivos em questão são diferentes, uma vez que, em um primeiro momento, pretendeu-se verificar em que paradigma de formação de

professores está baseada a MPEI no contexto específico que está sendo utilizada, as consequências disso e como a disciplina contribui, do ponto de vista tanto do professor quanto dos alunos de MPEI para a formação de futuros professores de inglês.

A seguir apresentamos um quadro com os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por professores de MPEI nos últimos anos.

Autor/ano	Título	Foco	Sujeitos
Almeida– 1983	A Representação da Prática Pedagógica pelo Aluno-Mestre na Definição de Metodologia para a Prática de Ensino	Metodologia e Prática de Ensino de Francês	Alunos de Prática de Ensino de Francês e alunos de escolas de 1º e 2º grau
Sowek – 1987	Ensino de Inglês pela Abordagem Comunicativa no 1º e 2º Grau	Surgimento da Abordagem Comunicativa e sua Aplicação no 1º e 2º Grau	Não possui
Filgueiras dos Reis – 1991	Uma Análise da Disciplina Prática de Ensino de Inglês nas Instituições de Ensino Superior do Norte do Paraná	A disciplina de MPEI	Um Professor de MPEI de uma IES do norte do Paraná
Moll da Cunha – 1992	Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua	Desenvolvimento de Professores de Inglês através de uma Abordagem orientada para a Reflexão	Professores de Língua Inglesa
Gimenez–1994	Learners Becoming Teachers: An Exploratory Study of Beliefs held by Prospective and Practising EFL Teachers in Brazil	Crenças sobre Ensino/aprendizagem e sua relação com as experiências dos sujeitos	8 alunos do Curso de Letras de uma Universidade Brasileira e 4 professores formados pela mesma universidade há 5 anos
Maria Adelaide de Freiras – 1996	Uma Análise de Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira	Reflexão sobre Abordagem de Ensino	3 Professores de Língua Inglesa
Abrahão– 1996	Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula	A Reflexão e a Prática da Sala de Aula	5 Professores de Língua Inglesa
Ortenzi – 1997	A Prática da Reflexão num Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira	A Construção da Prática Reflexiva em um Curso de Formação de Professores de Língua Inglesa	7 Alunas e 2 Professoras de MPEI
Reis – 1998	Imagens enquanto Expressão de Conhecimento de uma Professora Iniciante em Prática de Ensino de Inglês	Construção do Conhecimento Prático Pessoal de uma Professora iniciante de MPEI	Professora iniciante de MPEI
Mateus – 1999	Supervisão de Estágio e a Formação do Professor de Inglês	Construção do Conhecimento Prático Profissional de Alunas-Mestres	2 Alunas e 2 Professoras de MPEI

Quadro 6 – Pesquisas desenvolvidas por professores de MPEI.

Fonte: dados levantados pela pesquisadora em diferentes bibliotecas de IES nacionais.

2.9 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

No presente capítulo, foram apresentados os princípios teóricos e a revisão da literatura que serviu de base para a análise e interpretação dos dados. Os itens abordados foram: o conceito de reflexão, o pensamento do professor, o pensamento reflexivo o ensino reflexivo, os paradigmas dos cursos de formação de professores, a distinção entre treinamento e desenvolvimento, as diferentes formas de reflexão que o professor pode desenvolver e um breve resumo dos trabalhos desenvolvidos na área de formação de professores no Brasil nos últimos anos.

O capítulo seguinte apresenta a análise e interpretação dos dados.

PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS E CONCLUSÃO

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta as análises do programa da disciplina de MPEI, dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos alunos e das entrevistas realizadas com o professor de MPEI.

Este capítulo está dividido, portanto, em três diferentes seções e cada uma delas apresenta uma introdução.

3.2 ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

3.2.1 INTRODUÇÃO

Nesta seção apresentamos em um primeiro momento a análise do documento que comporta o programa da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I (MPEI) ministrada no ano de 1998 pelo professor sujeito da presente pesquisa. A análise que aqui apresentamos é concernente ao documento escrito entregue, apresentado e discutido com os alunos de MPEI no início do ano letivo. (apêndice 01)

Para a análise do referido programa, utilizamos, além da literatura revisada no Capítulo 2, os textos sobre avaliação de programas educacionais de Golderg & Souza (1982) e Silverman (1994), que orientam a análise qualitativa de textos, além do documento elaborado pelo MEC (1976) que trata da elaboração e avaliação de programas de ensino.

Em um segundo momento, comparamos o programa analisado, ou seja, aquele que o professor de MPEI pretendia ou deveria implementar com o programa que de fato foi implementado ao longo do ano letivo. Para tanto, utilizamos as aulas observadas e as entrevistas com o professor.

A presente seção está dividida em: objetivo da análise, definição do termo “programa”, ementa, objetivos, conteúdo, metodologia, bibliografia e sistema de avaliação da disciplina de MPEI, além da apreciação crítica dos itens analisados e a comparação do programa escrito com o programa “de fato” implementado pelo professor.

3.2.2 OBJETIVO DA ANÁLISE

Além de elucidar o termo programa, é preciso deixar claro o objetivo da análise do programa da MPEI. Não tínhamos o objetivo de avaliar o programa no sentido de mensuração ou verificação (Whorten, apud Goldberg, 1982), mas no sentido de pesquisar, conhecer o programa escrito que, em princípio, o professor pretendia ou deveria implementar ao longo do ano, para poder compará-lo com o programa que o professor “de fato” implementou, bem como compará-lo com as expectativas dos alunos.

A análise, portanto, não tinha a intenção de julgar se o programa da MPEI era “bom” ou “ruim”, mas conhecer os objetivos, o conteúdo que o professor pretendia ou deveria desenvolver para alcançar os objetivos propostos, a metodologia que seria empregada para a implementação do programa, a bibliografia que apoiaria o desenvolvimento dos conteúdos, além dos instrumentos que seriam utilizados para avaliar os alunos ao longo do ano letivo. Em linhas gerais, a análise foi feita na tentativa de situar o programa dentro da concepção de *treinamento* ou *desenvolvimento* de professores.

Salientamos que, num primeiro momento, apenas apresentamos os itens contidos no programa e, posteriormente, apresentamos a análise dos mesmos.

3.2.3 DEFINIÇÃO DO TERMO PROGRAMA

Antes de iniciarmos a análise do programa, é preciso ter claro o significado do termo programa. Para alguns autores, **programa** e **currículo** são termos sinônimos. A definição que adotamos é a de Ochs (apud MEC, 1976), onde:

currículo é utilizado para designar igualmente um programa para uma determinada disciplina numa dada série, ou um programa para determinada disciplina durante todo um grau, ou mesmo um programa que cobriria diversas disciplinas para uma única série ou para todo um grau.

Nessa definição temos **currículo** como sinônimo de **programa**. Ao longo da análise utilizaremos apenas o termo **programa**.

3.2.4 EMENTA DA DISCIPLINA DE MPEI

O documento escrito (programa) entregue aos alunos no início do ano letivo não continha nem a ementa da disciplina nem os objetivos que o professor pretendia que os alunos atingissem após o desenvolvimento dos conteúdos propostos. No entanto, no catálogo geral da universidade onde a pesquisa foi desenvolvida encontra-se a seguinte ementa da disciplina de MPEI:

Objetivos do ensino de inglês. Concepções metodológicas vigentes no ensino de inglês. Planejamento didático e modalidades específicas de avaliação. Investigação e intervenção da/na realidade educacional nas escolas da comunidade (1º e 2º graus).

Em virtude de a ementa ser bastante ampla e vaga, não se pode omitir a possibilidade das mais diversas interpretações. No entanto, foi a partir da ementa que tentamos verificar como ela se aproxima e se distancia do conteúdo programático apresentado aos futuros professores.

3.2.5 OBJETIVOS DA DISCIPLINA DE MPEI

Na primeira entrevista (apêndice 08), o professor mencionou que não havia colocado os objetivos no programa escrito entregue aos alunos, por se tratar de um plano de trabalho sintético, cujos objetivos eram, em suma, os mesmos do programa trabalhado no ano anterior que, se encontrava arquivado no departamento que oferta a disciplina.

Na análise do programa do ano anterior, observa-se que os objetivos são divididos em gerais e específicos, sendo que os gerais são os seguintes:

- colaborar para a formação da consciência profissional, social e política do educador, tendo em vista o contexto da sociedade brasileira;
- agir cientificamente, pelo vínculo da teoria à prática educativa e desta à criação e/ou renovação da teoria pedagógica;
- tomar consciência do seu papel como educador, agente participante e responsável pelo processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira;
- realizar observações participativas em escolas públicas e/ou particulares com a finalidade de propiciar articulações entre os conteúdos da Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I e Didática

Os objetivos específicos que constam do programa da MPEI são:

- *analisar criticamente objetivos, teorias, abordagens, técnicas e materiais referentes ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no 1º e 2º graus;*
- *elaborar propostas alternativas de ensino face à realidade de objetivos, teorias, abordagens e materiais analisados;*
- *vivenciar técnicas de ensino constantes das propostas elaboradas;*
- *desenvolver habilidades básicas para o ensino eficiente da Língua Inglesa;*
- *avaliar criticamente os resultados das propostas de ensino-aprendizagem vivenciadas.*

Além de verificarmos os objetivos no programa arquivado, buscamos os objetivos na transcrição da aula em que o programa foi apresentado aos alunos e nas entrevistas que foram realizadas com o professor.

Na entrevista 01 realizada com o professor de MPEI (apêndice 11), é possível observar os seguintes objetivos nelas inseridos:

... eu espero que eles saibam pelo menos que existe é, coisas para serem estudadas, métodos, que tem que buscar um pouco, novos cursos, que tem que continuar estudando, que o sistema que eles tão... que eles tiveram aula, não era bom, e que o sistema que eles tão trabalhando, e os professores também, não é bom... procurem se adaptar a realidade brasileira, que é muito difícil, do primeiro grau, do primeiro e segundo grau, onde os alunos são pessoas que tem dificuldades enormes, econômicas, financeiras, eles vêm pra aula sem condições... produzir mais do que aquilo, não estão acostumados a estudar... que eles saibam enfrentar essas dificuldades, e aprendam a aprender... (linhas 546 a 555)

E ainda:

...que eles conheçam a realidade do ensino... comecem a enxergar agora com os olhos de professor... (linhas 610 a 612)

Além desses objetivos, outros dois podem ser tirados da fala do professor durante a primeira entrevista. O primeiro deles é: enfatizar a importância da motivação não só no processo de ensino-aprendizagem de inglês, mas também na passagem de alunos-a professores. Outro objetivo identificado nos dados é a necessidade de os alunos terem em mente que, mesmo após concluírem o curso de Letras, precisam continuar estudando, ou seja, a necessidade de atualização constante, conscientizando-se que um profissional está em formação contínua ao longo de sua vida profissional.

Na terceira e última entrevista (apêndice 13) o professor de MPEI reforça os objetivos da disciplina com as seguintes palavras:

...fazer com que eles mudem a mentalidade de ensino de inglês, que eles conheçam novas é, novas técnicas, uma nova abordagem, é, que eles percebam também qual é a função hoje da língua inglesa, e o que deve ser levado em consideração para se ensinar... dar aula de uma maneira mais comunicativa em vez de fazer aquele sistema tradicional, quando faz texto, só lê e traduzir... preocupar-se em dar aulas conforme as necessidades dos alunos, do professor, que eles devam sempre estar estruturalismo e trabalhar com, com comunicação, preocupar-se mais com comunicação... (linhas 32, 33, 51 a 54, 73 a 75, 78 a 79)

3.2.6 CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE MPEI

O conteúdo ou os assuntos que constavam do programa entregue aos alunos de MPEI e que o professor pretendia desenvolver ao longo do ano letivo eram os seguintes:

- estudo do perfil do aluno e do professor de 1º e 2º graus;
- estudo dos processos de ensino e aprendizagem de inglês;
- análise da metodologia do ensino de inglês;
- abordagem comunicativa: história e aspectos mais importantes;
- ensino das habilidades pela abordagem comunicativa;
- competência comunicativa e seus componentes;
- ensino da leitura pela perspectiva de análise do discurso (coesão textual e coerência discursiva);
- papel da gramática e seu ensino;
- ambiente e equipamento: como usá-los;
- planejamento de ensino;
- avaliação da aprendizagem e,
- prática de planejamento de aulas envolvendo situações diversas.

3.2.7 METODOLOGIA ADOTADA NA DISCIPLINA DE MPEI

Conhecidos os objetivos e o conteúdo que o professor de MPEI pretendia atingir com os futuros professores, tornou-se relevante conhecer a metodologia que seria adotada durante as aulas de MPEI. No plano entregue aos futuros professores não constava a metodologia, portanto, buscamos este dado na entrevista.

O professor informou na primeira entrevista que pretendia desenvolver os conteúdos na forma de aulas expositivas, principalmente no início do ano. Além das aulas expositivas, os futuros professores deveriam ler com antecedência artigos indicados a fim de que pudessem participar de

discussões em sala de aula. O professor afirmou ainda que, caso houvesse tempo no final do ano letivo, os futuros professores dariam mini-aulas para os colegas. Essas mini-aulas seriam, portanto, as aulas práticas da disciplina.

3.2.8 BIBLIOGRAFIA ADOTADA NA DISCIPLINA DE MPEI

A bibliografia apresentada, que apoiaria o desenvolvimento dos conteúdos e que consta do programa da disciplina, é a seguinte:

- 1 ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.
- 2 DUBIN, Fraida & ILSHAIN, Elite. **Developing programs and materials for language learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- 3 EDGE, Julian. **Essentials of English Language Teaching**. London: Longman, 1993.
- 4 SOWEK, Osvaldo. **Ensino e Inglês pela Abordagem Comunicativa no 1º e 2º grau**. Dissertação de mestrado, Curitiba, 1987.

A bibliografia indicada aos futuros professores é atual e condizente com os conteúdos da disciplina, abordando os temas de forma crítica. Os textos e autores discutidos levam os futuros professores a analisar e refletir sobre o contexto onde atuam, para então, poder decidir sobre a forma mais adequada de intervenção. Além dos livros apresentados o professor utilizou artigos de outros autores durante o ano letivo, como por exemplo, textos do livro: **Reading and Thinking in English (1980)**.

3.2.9 SISTEMA DE AVALIAÇÃO ADOTADO NA DISCIPLINA DE MPEI

O último item do programa analisado foi o sistema que o professor usaria para avaliar o rendimento dos alunos. No programa apresentado a eles, encontra-se mencionado o seguinte:

Os acadêmicos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades em sala de aula durante o ano letivo. Haverá notas bimestrais resultantes das avaliações de provas ou trabalhos práticos executados em atividades extra classe.

Na primeira entrevista realizada com o professor de MPEI, pudemos confirmar que os futuros professores seriam avaliados por meio de trabalhos escritos e da participação em atividades em sala de aula. Nessa entrevista, o professor comenta que havia pedido aos alunos para desenvolverem o primeiro trabalho escrito em português no qual ele solicita o resumo do conteúdo trabalhado nas primeiras aulas, mediante as seguintes perguntas: *o que é ser professor? e quais as características do professor e dos alunos?*

3.2.10 ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE MPEI

Após apresentarmos os objetivos, o conteúdo, a metodologia, a bibliografia e o sistema de avaliação do programa que o professor de MPEI pretendia ou deveria implementar ao longo do ano letivo, tentaremos situar o programa dentro de um ou mais paradigmas que norteiam os cursos de formação de professores. Em outras palavras, tentaremos verificar se o programa estava dentro da concepção de *treinamento* ou de *desenvolvimento* de professores.

Para tanto, utilizaremos a distinção feita por Richards (apud Moll da Cunha, 1992:34). A referida distinção é feita levando-se em consideração os seguintes critérios: conteúdo, processo, papéis do professor e papéis do educador.

Analisando os objetivos explicitados pelo professor de MPEI durante a apresentação do programa aos alunos e nas entrevistas com ele realizada, pode-se observar que o programa apresentava características tanto de *treinamento* quanto de *desenvolvimento*. Entendemos que, se o professor de MPEI tinha por objetivo: a) estudar o perfil (interesses e necessidades) dos alunos dos turnos diurno e noturno de 1º e 2º graus em escolas públicas e particulares; b) analisar o perfil do professor das escolas públicas e particulares; c) analisar os processos de ensino-aprendizagem; d) analisar a metodologia do ensino de inglês; e) enfatizar a importância da motivação no processo de ensino/aprendizagem e a motivação dos futuros professores; f) conscientizar os alunos da necessidade de atualização constante, é porque o professor tinha em mente colaborar para o desenvolvimento dos futuros professores de língua inglesa de forma que eles percebessem que não existem modelos a serem seguidos no ensino de língua inglesa, mas que é preciso sempre estar consciente do contexto em que se está trabalhando para, a partir daí, definir a maneira mais adequada de planejar, implementar e posteriormente avaliar os resultados das ações do professor e alunos.

Após analisarmos os objetivos que constam do programa de MPEI, podemos concluir que

o programa que o professor pretendia implementar estava mais em sintonia com a concepção de *desenvolvimento*, pois nenhum dos objetivos têm características prescritivas.

O conteúdo que seriam trabalhados ao longo do ano letivo foram, na verdade, um desdobramento dos objetivos explicitados pelo professor aos futuros professores. Portanto, pode-se argumentar que existe coerência entre os objetivos e o conteúdo que o professor apresentou aos futuros professores. De acordo com a distinção de Richards (apud Moll da Cunha, 1992), concluímos que o conteúdo que seria desenvolvido encontra-se dentro da visão de treinamento, pois ele não é negociado com os alunos, ao contrário, é imposto aos alunos. No entanto, durante a primeira entrevista realizada com o professor de MPEI, ele afirma ter selecionado o conteúdo levando em consideração o feedback e sugestões das turmas anteriores de MPEI, além da análise das necessidades que ficaram evidentes após o desenvolvimento do mesmo programa em anos anteriores. Este fato evidencia a preocupação do professor em realizar um trabalho que seja condizente com as necessidades, conhecimento anterior (**background knowledge**) e realidade dos futuros professores de inglês. Em outras palavras, pode-se deduzir que o professor de MPEI assume o papel de *colaborador na formação dos futuros professores*.

Ao analisarmos a metodologia que o professor pretendia adotar para o desenvolvimento dos conteúdos, vimos que a mesma apresentava características de *treinamento* e de *desenvolvimento*, uma vez que os alunos teriam aulas expositivas, o que é uma característica do *modelo de treinamento*. Na nossa concepção, leitura e discussão de artigos e prática de mini-aulas podem encaixar-se tanto na visão de treinamento quanto de desenvolvimento, dependendo da forma como é trabalhado.

Quanto à bibliografia indicada aos alunos, que serviria de apoio para trabalhar os conteúdos, não pretendemos fazer uma análise detalhada, pois esta não é a intenção desta pesquisa. No entanto, podemos argumentar por meio de uma leitura mais generalizada que tanto o livro de Almeida Filho (1993) quanto o de Edge (1993), são os que levam professores (em exercício ou futuros professores) a refletirem e analisarem seus contextos de ensino antes do planejamento e implementação de cursos de língua inglesa e, portanto, estão inseridos na visão de desenvolvimento.

O último item analisado do programa escrito e apresentado aos alunos pelo professor de MPEI foi o sistema de avaliação. Como mencionado na página 50, os alunos seriam avaliados levando-se em consideração a sua participação e envolvimento nas atividades em sala de aula, e também por meio da realização de trabalhos escritos bimestralmente. No programa escrito, no item

sistema de avaliação, consta ainda a avaliação por meio de atividades realizadas extra-classe. Durante a primeira entrevista (apêndice 11), porém, o professor esclarece que os alunos serão avaliados apenas por meio dos trabalhos escritos e da participação nas atividades em sala de aula.

Seria ingênuo afirmar que a avaliação por meio de trabalhos escritos é característica única e exclusiva de um ou outro paradigma de formação de professores. O que podemos afirmar é que as ações do professor são coerentes com suas falas mais do que com o documento apresentado aos futuros professores.

3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

3.3.1 INTRODUÇÃO

Conforme mencionado no Capítulo 1, foram aplicados 2 questionários aos alunos de MPEI como forma de coletar dados para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O Questionário 1 (apêndice 05) foi aplicado no início do ano letivo e o Questionário 2 (apêndice 06) ao término do mesmo. O Questionário 1 tinha por objetivo conhecer as expectativas dos alunos em relação à MPEI (contribuições da disciplina para a formação dos professores de inglês, os objetivos, a função e o papel da disciplina do ponto-de-vista dos alunos). Esses dados foram obtidos por meio da Parte I – **Reflexões** do Questionário 1. A Parte II – **Dados Pessoais**, por sua vez forneceu informações sobre os sujeitos da pesquisa (15 acadêmicos que cursaram a MPEI): idade, profissão, ano de entrada no curso e intenção de lecionar inglês ou não após a conclusão do curso.

O Questionário 2, por sua vez, tinha por objetivo verificar se as expectativas dos alunos de MPEI, manifestadas no início do ano, tinham sido alcançadas. Por meio daquele questionário, verificamos quais foram os objetivos alcançados; as contribuições da disciplina para a formação dos futuros professores; se os alunos sentiam-se preparados para assumirem o estágio após terem cursado a disciplina, entre outras questões que compunham a Parte I – **Reflexões**.

A análise dos dados obtidos a partir dos Questionários 1 e 2 passou por 2 processos: foi feita, primeiramente, uma análise quantitativa (dos dados possíveis de serem quantificados) e, em seguida, uma análise qualitativa. A literatura revisada no Capítulo 2 da presente dissertação serviu de apoio para a análise dos dados.

A análise dos dados obtidos por meio dos Questionários 1 e 2 será feita sempre que possível simultaneamente. Isso é possível com questões que foram feitas no Questionário 1 e posteriormente checadas no Questionário 2 tais como a questão dos objetivos da MPEI.

Antes de passarmos à análise dos dados obtidos, apresentaremos de maneira sucinta o perfil dos sujeitos da pesquisa. O quadro a seguir retrata o perfil dos alunos de MPEI.

Quadro 7: acadêmicos/sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Profissão	Idade	Pretende lecionar inglês (caso ainda não esteja lecionando)	Entrada no curso como 1ª ou 2ª opção
Eu mesmo	digitador	entre 20 e 25	sim	1ª
Elis	auxiliar de escritório	entre 20 e 25	talvez	1ª
Ana Lucia	professora	entre 20 e 25	talvez	1ª
Bittersweet	professora	entre 31 e 35	não	1ª
Isabel	estudante	entre 31 e 35	não	1ª
José	vendedor	entre 31 e 35	não	1ª
Wrong English	estudante	entre 26 e 20	não	1ª
Neneca	professora de história	entre 36 e 40	sim	1ª
Fernanda	professora de inglês	entre 26 e 30	sim	1ª
Li	professora primária	entre 26 e 30	sim	1ª
Elis Regina	assistente administrativo	entre 26 e 30	sim	1ª
Luciana	secretária	entre 20 e 25	sim	1ª
Fer	professora	entre 20 e 25	sim	1ª
Adriane	estudante	entre 20 e 25	sim	2ª
Não identificado	professor	entre 20 e 25	não sabe	1ª

Fonte: questionário 1 aplicado aos acadêmicos/sujeitos da pesquisa.

3.3.2 O PERFIL DOS ALUNOS DE MPEI E A SUA OPINIÃO SOBRE O CURSO DE LETRAS

Dos 15 alunos que responderam ao Questionário 1, 86,6% eram mulheres na faixa etária entre 36 e 40 anos. Como podemos observar no quadro acima, a maioria dos 15 alunos de MPEI (93,3%) havia ingressado no curso de Letras em primeira opção. Desse total, 53,3% afirmou que pretendia dar aulas de inglês após a conclusão do curso, sendo que 40% eram professores de outras matérias e apenas 13,3% já lecionavam língua inglesa.

Ao afirmarmos que 53,3% dos alunos de MPEI pretendia dar aulas de inglês após a conclusão do curso, podemos evidenciar o que Brown (1994) chama de motivação extrínseca, ou seja, tinham escolhido o curso de Letras por terem um propósito em mente, obterem a formação básica ou inicial que permitisse que eles pudessem lecionar inglês. Apesar dessa motivação, a maioria (80%) afirmou estar bastante descontente com o curso de Letras, como podemos observar nos seguintes comentários feitos pelos futuros professores:

... Não. Pois foi perdido muito tempo com matérias inconvenientes, que não fariam falta caso fossem excluídas do "currículum" ... Deve haver mais aulas de inglês nos dois primeiros anos... Ainda há uma grande deficiência no curso de Letras. Não vemos mudanças, sempre é a mesma coisa. Na área de inglês, nós temos só aulas teóricas, pouco 'fluency', nada de material didático diferente, inovador, auxiliar. Os professores tentam amenizar a situação, mas nós notamos muito bem a deficiência do sistema de ensino. Nós gostaríamos de saber o porquê dessas aulas tão maçantes, repetitivas, cansativas. O professor de Metodologia fala em motivação, realidade do aluno, correspondência da correção com a fluência verbal, e ..., mas os professores daqui mesmo não executam nada disso! É tanta coisa pra colocar, mas o que deve ser ressaltado aqui é a questão do papel da Metodologia na formação profissional futura. Acho que deve bastar essa falação desconexa, porque a realidade é outra!!!... não mesmo! Há raras e louváveis exceções, mas em sua grande maioria, os professores que tivemos são incompetentes e irresponsáveis, sendo que em alguns se percebe claramente que não preparam a aula que estão dando. Infelizmente, vai se formar muita gente que vai engrossar as fileiras de professores desse tipo, o que só faz piorar o quadro da educação no país ... Não, eu esperava um curso mais dinâmico, professores empolgados com o seu trabalho. São poucos os professores que gostam do seu trabalho. São poucos que dão atenção aos alunos. Não temos bolsa de iniciação científica. O ensino continua retrógrado. O 'professor' o todo poderoso, e suas ovelhinhas obedientes... O curso de Letras não está correspondendo a minhas expectativas devido a falta de professores

qualificados para algumas disciplinas. Infelizmente, a maioria irá se formar e seguirá o mesmo caminho deste terrível quadro....

Sintetizando os comentários dos futuros professores em relação ao curso de Letras (questão 10 do Questionário 1) percebemos que a insatisfação dos futuros professores é em relação ao **despreparo dos professores** e à **estrutura do curso** que não permite que os futuros professores alcancem o nível de proficiência desejado na língua inglesa. Os comentários em relação *a pretender ou não lecionar inglês após a conclusão do curso* (questão 19 do Questionário 1) demonstram mais uma vez que os futuros professores estão insatisfeitos com o nível de proficiência alcançado ao longo do curso além de demonstrarem que esperavam ser “formados, capacitados” como podemos observar nos comentários a seguir:

... a universidade não me preparou satisfatoriamente para isso. Prefiro usar o inglês para outra coisa; se usar... não sairei do curso de Letras capacitada para dar aulas de inglês .. a única certeza que tenho é que se um dia der aula de inglês preciso estudar muito porque infelizmente o curso me ofereceu muito pouco até aqui...

3.3.3 A IMPORTÂNCIA DA PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA

A insatisfação dos alunos em relação ao curso de Letras parece estar intimamente ligada ao fato de valorizarem apenas a competência lingüística em detrimento das demais competências e/ou metacompetências (Filgueiras dos Reis, 1992:75). A supervalorização da competência lingüística por parte dos alunos fica clara quando analisamos a questão 2 do Questionário 1 (que competências você considera importantes num professor de línguas estrangeiras?);

...amplo conhecimento e a ida aos Estados Unidos, de qualquer maneira, a qualquer preço, custe o que custar, pois se isto não ocorrer o professor nunca saberá 'realmente' falar e ensinar inglês...o professor deve ter domínio pleno

da língua tanto no aspecto da escrita como no aspecto de comunicação oral...que saiba o inglês e que saiba transmitir os conteúdos aos alunos...sem dúvida nenhuma, em primeiro lugar, o professor de ter domínio daquilo que irá ensinar, e ensinar 'com segurança' o conteúdo...conhecer bem a parte gramatical, saber o significado das palavras no contexto, ser criativo para motivar os alunos...

Nesses comentários fica evidente também, a visão de ensino bancário por parte dos futuros professores, em outras palavras, a passividade dos mesmos em relação ao seu papel no processo de aprender uma língua estrangeira.

A questão da proficiência na língua inglesa é reforçada quando questionados sobre as competências necessárias para um professor de língua inglesa. O domínio da língua inglesa foi citado como a principal e mais necessária competência por **todos** os futuros professores. Essa parece ser a definição dos futuros professores do que é um bom professor de línguas, ou seja, é necessário que o professor domine a língua que ele vai ensinar, ou ainda seguindo a linha de pensamento de Filgueiras dos Reis (1992), é preciso que o professor possua a metacompetência lingüística.

Alguns alunos, porém, deixam transparecer uma preocupação com competências que vão além do domínio da língua. Observem-se estas respostas:

...Auto-confiança, dinamismo, embasamento teórico e prático, aptidão, motivação, gosto... domínio do conteúdo, dinamismo, atenção para com o aluno... o professor deve valorizar o desenvolvimento do aluno, mesmo que não seja satisfatório... além de dominar a língua oral e ter responsabilidade como profissional, sempre estar se informando para melhorar a qualidade de ensino e executar um trabalho que corresponda ao gosto pessoal e à realidade dos alunos... dominar a língua que vai trabalhar, em primeiro lugar, saber mais que o acadêmico, ter interesse em ajudar o aluno a aprender e não achar que ele já sabe tudo, fazer cursos de especialização...

Percebe-se que o suporte metodológico para o ensino da língua inglesa não se encontra entre as prioridades dos futuros professores. Com isso, ao privilegiar o domínio da língua inglesa, o futuro profissional centraliza as suas potencialidades na aprendizagem do conteúdo. Quando não atingem plenamente suas expectativas, a estrutura do curso é apresentada como a responsável pelo seu despreparo. Essas considerações nos levam a acreditar que na prática

ocorre uma falta de integração entre as disciplinas do curso, isto é, embora a grade curricular apresente uma fundamentação teórica sobre as habilidades desejadas no futuro professor, as disciplinas de conteúdo e as metodológicas na prática não estão totalmente integradas.

Além da preocupação com a competência lingüística, os futuros professores demonstraram preocupação não só com as habilidades de ensino, o conhecimento teórico sobre ensino-aprendizagem de línguas (abordagens, métodos, técnicas ou outros fatores que influenciam o processo) mas também com as questões ligadas ao papel de educador que o professor também deve exercer. Pode-se perceber que as outras metacompetências (metacompetência pedagógica e política) descritas por Filgueiras dos Reis (1992) fazem parte das preocupações dos futuros professores. Isso pode ser evidenciado nas questões relativas aos objetivos e papel da MPEI (questões 5 e 8 do Questionário 1) que serão apresentadas quando analisarmos os objetivos e as contribuições da disciplina de MPEI par a formação dos professores de inglês.

3.3.4 O PAPEL DA MPEI NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Um dado que nos interessava conhecer e analisar era a visão que os acadêmicos tinham do curso de Letras e da disciplina de MPEI. Isto foi possível por meio da análise das questões 1 e 3 do Questionário 1. Analisando as respostas obtidas pudemos concluir que os acadêmicos esperavam que o curso lhes desse a formação necessária para que, após a conclusão do mesmo, pudessem atuar de forma responsável e consciente como professores de língua inglesa. Isto pode ser evidenciado em várias respostas dadas pelos acadêmicos, porém de forma especial nas seguintes respostas:

... A formação integral de um professor de alguma língua estrangeira capacitando-o para que exercite, futuramente, sua profissão com responsabilidade... formar um profissional apto a exercer o magistério em uma língua estrangeira; um profissional consciente do ato de ensinar e aprender com este ato...

Quanto à disciplina, a maioria dos alunos parece acreditar que a MPEI é um curso das “melhores receitas” de como ensinar língua inglesa. Observa-se isto nas seguintes respostas:

... o repasse de métodos que são convenientes para o exercício do ensino da língua em sala de aula... ela transmite direcionamento, diretrizes, que devemos seguir para o melhor funcionamento do ensino-aprendizagem ...é a disciplina que explica, ensina como o acadêmico poderá e deverá ministrar aulas...é a disciplina que deve ter como meta, auxiliar o acadêmico quando este entrar numa sala de aula, através das experiências do professor...

Essa visão dos alunos parece ser a mesma dos cursos de formação que funcionam dentro do modelo da ciência aplicada descrita por Wallace (1995) no qual os futuros professores aprendem com um profissional experiente por imitação.

3.3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A noção de formação continuada não é evidenciada nas respostas obtidas por meio dos Questionários 1 e 2. Apenas 3 futuros professores (20%) fizeram comentários sobre a necessidade de continuarem estudando, se aperfeiçoando. Isso ficou evidenciado quando questionados sobre o que entendem por curso de formação de professores e o papel da disciplina de MPEI. Fica evidente que os futuros professores acreditam que a MPEI é a disciplina que fará com que eles passem de alunos a **indivíduos plenamente capazes de transmitir conhecimentos da língua inglesa**, ou ainda, **a disciplina que explica, ensina como o acadêmico poderá e deverá ministrar aulas** (síntese dos comentários obtidos nas questões 1 e 9 do Questionário 1).

Por meio das respostas dadas pelos futuros professores, fica evidenciado que na formação profissional do professor de língua estrangeira o caráter técnico e conteudístico predomina nas relações ensino-aprendizagem, e portanto, a disciplina de MPEI é vista como aquela que proporcionará ao futuro professor as “receitas” prontas e acabadas para o ensino da língua estrangeira. Essa visão distorcida da metodologia de ensino é consequência de uma concepção de educação como fim e não como construção do conhecimento. Salientamos que o termo reflexão apareceu em apenas uma resposta que transcrevemos a seguir: é uma reflexão sobre o como ensinar inglês. No entanto, o termo reflexão que aparece na resposta do futuro professor parece estar ligado apenas ao tipo de reflexão que Zeichner chama de reflexão em nível técnico, ou seja, o nível de reflexão relacionado com a eficiência dos

instrumentos utilizados para se atingir determinados objetivos.

3.3.6 A METODOLOGIA ADOTADA NA MPEI

Uma questão interessante a ser analisada diz respeito ao tipo de aulas que os futuros professores esperavam da MPEI. 20% dos futuros professores afirmou que baseados nas aulas que haviam sido ministradas até o momento da aplicação do Questionário 1, esperavam que as aulas de MPEI fossem teóricas, apesar de acreditarem que um misto de aulas práticas e teóricas (46,6%) seriam mais importantes para eles. No Questionário 2, os futuros professores confirmaram suas expectativas, ou seja, do ponto-de-vista dos futuros professores as aulas de MPEI foram mais teóricas do que práticas. A síntese das respostas obtidas é a seguinte: **acreditamos que o professor deva intercalar as aulas teóricas com as aulas práticas, de modo que os alunos aprendam a ensinar, que é o objetivo final.** Ou seja, mais uma vez fica evidenciado a idéia que os futuros professores serão “formados e treinarão as maneiras corretas de ensinar uma língua estrangeira”.

3.3.7 A RELAÇÃO DA MPEI COM AS DEMAIS DISCIPLINAS

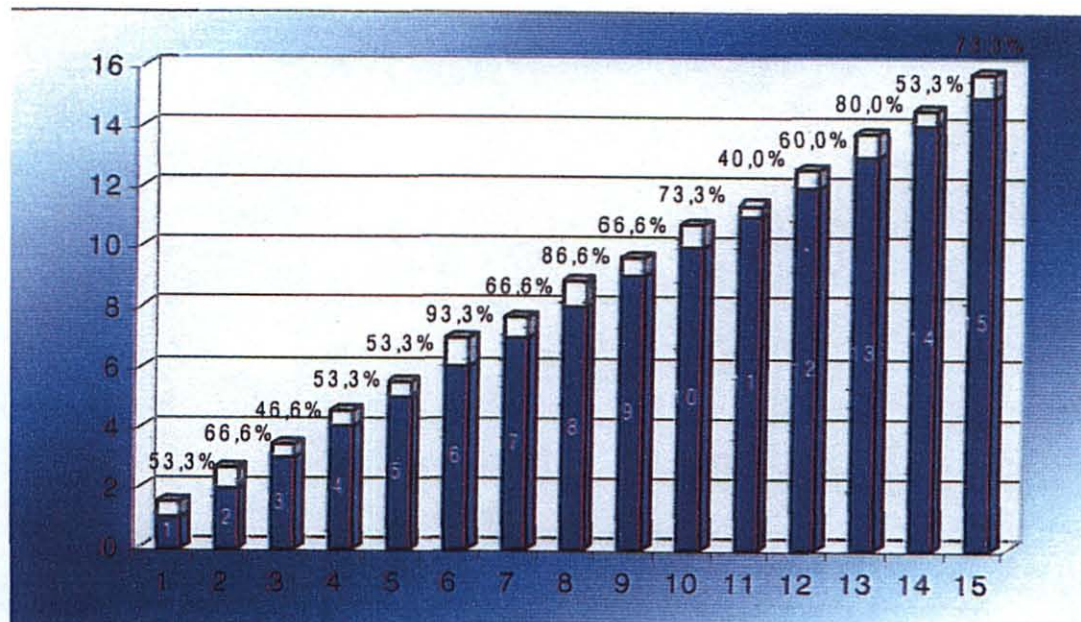
Ainda por meio do Questionário 1, pudemos verificar a visão dos futuros professores em relação às disciplinas que fornecem subsídios para a MPEI. Na opinião dos futuros professores, todas as disciplinas relacionadas à língua inglesa fornecem subsídios para a MPEI, salientaram porém a Língua Inglesa, a Didática e a Lingüística.

Um comentário que vale ser ressaltado é o fato de os alunos valorizarem as experiências de todos os professores das outras disciplinas, ou seja, os futuros professores acreditam na importância do conhecimento prático experiencial (Zeichner, 1994), mesmo que esse conhecimento não seja fruto de suas próprias experiências, mas sim da experiência de terceiros. Este tipo de comportamento parece ser típico do modelo de formação de profissionais que Wallace (1995) chama de modelo artesanal. (vide Capítulo 2).

3.3.8 OS OBJETIVOS DA MPEI

Os objetivos da disciplina de MPEI apresentados pelo professor e percebidos pelos futuros professores foram quantificados por meio do questionário 1 e podem ser observados a seguir:

- 1 () analisar o contexto sócio-político-educacional no qual os futuros professores irão atuar. 53,3%
- 2 () Realizar observações participativas em escolas públicas e/ou particulares. 66,6%
- 3 () Propiciar articulações entre os conteúdos de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* e as demais disciplinas do curso de Letras. 46,6%
- 4 () Preparar professores para atuarem no ensino público. 53,3%
- 5 () Preparar professores para atuarem no ensino particular 53,3%
- 6 () Preparar professores para tomar consciência do seu papel como educador (agente participante e responsável do processo educativo) 93,3%
- 7 () Preparar professores para contribuir no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira. 66,6%
- 8 () Conhecer diferentes abordagens de ensinar. 86,6%
- 9 () Analisar materiais didáticos utilizados no ensino/aprendizagem de língua inglesa (livros textos, fitas de vídeo, fitas K-7, readers, posters, revistas, jogos, etc.) 66,6%
- 10 () Planejar aulas 73,3%
- 11 () Elaborar materiais adequados aos conteúdos propostos para as aulas experimentais 40%
- 12 () Implementar aulas de acordo com sua abordagem de ensinar. 60%
- 13 () Analisar diferentes instrumentos de avaliação. 80%
- 14 () Elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos propostos para as aulas. 53,3%
- 15 () Perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização dos fenômenos ligados ao ensino-aprendizagem. 73,3%



O agrupamento semântico foi o procedimento adotado para a análise do gráfico acima e, dos demais gráficos que serão apresentados, na tentativa de facilitar a interpretação dos dados obtidos. Por exemplo, os objetivos 1 (*analisar o contexto sócio-político-educacional no qual os futuros professores irão atuar*), 4 (*preparar professores para atuarem no ensino público*), 5 (*preparar professores para atuarem no ensino particular*), 6 (*preparar professores para tomar consciência do seu papel como educador -- agente participante e responsável do processo educativo*) e o objetivo 7 (*preparar professores para contribuir no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira*) podem ser considerados objetivos pertencentes ao mesmo grupo e podemos nomeá-lo de **objetivos do grupo 1 (objetivos atitudinais)**.

Outro grupo de objetivos é formado pelos objetivos 2 (*realizar observações participativas em escolas públicas e/ou particulares*), 3 (*propiciar articulações entre os conteúdos de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês e as demais disciplinas do curso de Letras*) e o objetivo 15 (*perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização dos fenômenos ligados ao ensino-aprendizagem*) que daqui para frente será chamado de **objetivos do grupo 2 (objetivos pedagógicos)**.

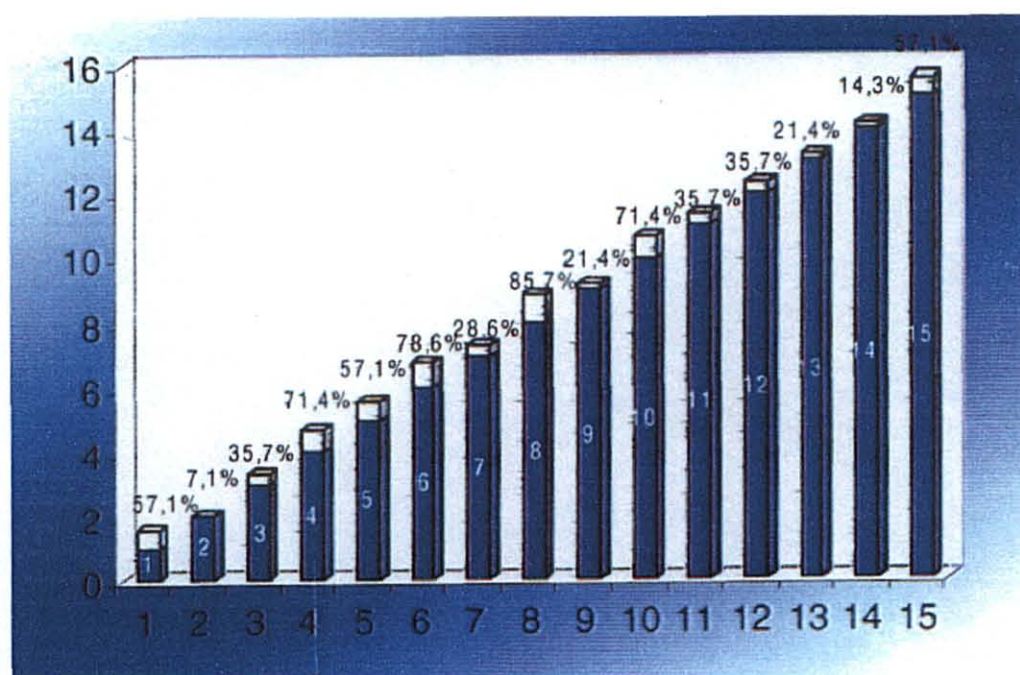
E finalmente os **objetivos do grupo 3 (objetivos didáticos)** composto pelos objetivos de número 8 (*conhecer diferentes abordagens de ensino*), 9 (*analisar materiais didáticos utilizados no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (livros textos, fitas de vídeo, fitas k-7, readers, posters, revistas, jogos, etc)*), 10 (*planejar aulas*), 11 (*elaborar materiais adequados aos conteúdos propostos para as aulas experimentais*), 12 (*implementar aulas de acordo com sua abordagem de ensinar*), 13 (*analisar diferentes instrumentos de avaliação*) e o objetivo 14 (*elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos propostos para as aulas*).

A análise dos objetivos assinalados pelos futuros professores mostrou que os objetivos do **grupo 3 (objetivos didáticos)** foram os mais assinalados no Questionário 1, ou seja, os objetivos ligados a prática de sala de aula. Já os objetivos do **grupo 2 (objetivos pedagógicos)** parecem estar em segundo plano e os objetivos do **grupo 1 (objetivos atitudinais)** em um terceiro e último plano. Essa escolha dos futuros professores pelos objetivos mais práticos pode ser confirmada quando os futuros professores expressaram a sua opinião em relação ao papel da MPEI, ou seja, afirmaram que a MPEI tinha a função de torná-los **indivíduos plenamente capazes de transmitir conhecimentos da língua inglesa**.

3.3.9 OS OBJETIVOS ALCANÇADOS NA MPEI

Ao analisarmos o Questionário 2 aplicado aos futuros professores no final do ano letivo, obtivemos as seguintes respostas:

1 ()	Analisar o contexto sócio-político-educacional no qual os futuros professores irão atuar 57,1%
2 ()	Realizar observações participativas em escolas públicas e/ou particulares 7,1%
3 ()	Propiciar articulações entre os conteúdos de <i>Metodologia e Prática de ensino de Inglês e as demais disciplinas do curso de Letras</i> 35,7%
4 ()	Preparar professores para atuarem no ensino público 71,4%
5 ()	Preparar professores para atuarem no ensino particular 57,1%
6 ()	Preparar professores para tomar consciência do seu papel como educador (agente participante e responsável pelo processo educativo) 78,6%
7 ()	Preparar professores para contribuir no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira 28,6%
8 ()	Conhecer diferentes abordagens de ensinar 85,7%
9 ()	Analisar materiais didáticos utilizados no ensino/aprendizagem de língua inglesa (livros textos, fitas de vídeo, fitas K-7, readers, posters, revistas, jogos, etc. 21,4%
10 ()	Planejar aulas 71,4%
11 ()	Elaborar materiais adequados aos conteúdos propostos para as aulas experimentais 35,7%
12 ()	Implementar aulas de acordo com sua abordagem de ensinar. 35,7%
13 ()	Analisar diferentes instrumentos de avaliação. 21,4%
14 ()	Elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos propostos para as aulas. 14,3%
15 ()	Perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização dos fenômenos ligados ao ensino-aprendizagem. 57,1%



Ao analisarmos os grupos de objetivos, pudemos observar que existe uma inversão, ou seja, **grupo 1 (objetivos atitudinais)** que tinha sido menos assinalado pelos futuros professores no início do ano, agora aparece como o grupo de objetivos mais atingido. O **grupo 2 (objetivos pedagógicos)** aparece em segundo lugar e o **grupo 3 (objetivos didáticos)** em último lugar.

Esse fato pôde ser explicado ao analisarmos a entrevista 1 (apêndice 11, linhas 880 e 881) realizada com o professor de MPEI na qual ele afirma que não farão parte do conteúdo programático, nem da metodologia da disciplina atividades práticas fora da universidade, ou seja, os futuros professores teriam contato com a sala de aula apenas no último ano do curso na disciplina de MPEI II. Embora os futuros professores tenham demonstrado interesse em desenvolver atividades práticas em sala de aula (micro-ensino) e/ou observações participativas nas escolas, existe coerência entre a fala (elucidação do programa de MPEI para os futuros professores) e as ações do professor.

Ainda com relação aos objetivos, a maioria dos futuros professores (92,8%) afirmou que os objetivos foram alcançados com algumas restrições devido aos seguintes fatores: **carga horária destinada a disciplina insuficiente e falta de aulas práticas**. A falta de aulas práticas citada pelos futuros professores nos leva a deduzir que os futuros professores parecem ter assinalado objetivos que eles esperavam atingir ao longo do ano letivo e não necessariamente objetivos que o professor afirmou que pretendia alcançar.

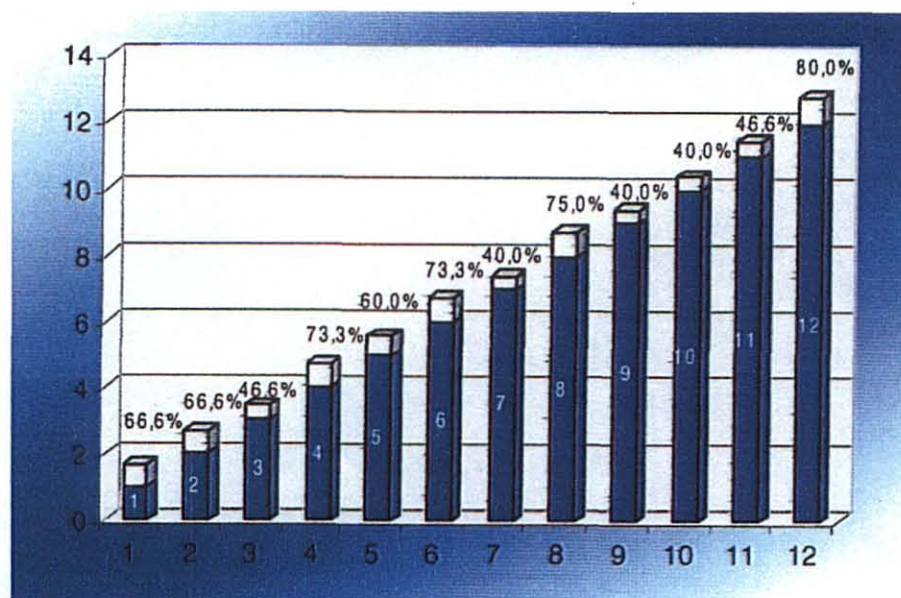
Ao analisarmos os objetivos mais assinalados pelos acadêmicos, pudemos perceber que havia uma grande preocupação por parte do professor de MPEI em relação ao papel do professor. O professor de língua inglesa é visto não somente como um transmissor de conhecimentos de uma determinada disciplina, mas também como um educador que colabora para a formação geral do aluno. Essa visão de professor educador pôde ser evidenciada também nas entrevistas realizadas com o professor. Além de educador, o professor deve ter a preocupação de analisar o contexto em que irá atuar para, então, poder fazê-lo de forma responsável e consciente. Uma vez que o professor conhece e analisa o contexto em que irá atuar, ele poderá escolher qual a melhor abordagem para determinados contextos, os materiais e os instrumentos de avaliação mais adequados.

Isto posto, fica claro que o professor de MPEI tinha uma visão do ensino de línguas conforme o que Almeida Filho (1993) chama de “operação global de ensino de línguas” e que este era um dos objetivos que ele pretendia alcançar ao longo do ano letivo.

3.3.10 AS CONTRIBUIÇÕES DA MPEI PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Outra questão importante evidenciada por meio dos Questionários 1 e 2 diz respeito à contribuição da MPEI para a formação dos futuros professores. A questão 8 (*Na sua opinião, a Metodologia e Prática de Ensino de Inglês vai contribuir para a sua formação*) do Questionário 1 forneceu os seguintes dados:

- 1 () Propiciando oportunidades de analisar criticamente objetivos, teorias, abordagens, técnicas e materiais referentes ao ensino/aprendizagem de língua inglesa adequadas para o 1º e 2º graus. 66,6%
- 2 () Oportunizando o desenvolvimento de habilidades básicas (teórico/metodológicas) para o ensino da língua inglesa. 66,6%
- 3 () Contribuir para a capacitação de elaboração de propostas de ensino condizentes com a realidade na qual irei atuar.. 46,6%
- 4 () Capacitando na escolha de procedimentos adequados ao diferentes contextos de ensino de língua inglesa. 73,3%
- 5 () Mostrando que a sala de aula é o lugar onde poderei buscar explicações para minhas dúvidas em relação a determinados procedimentos de ensino-aprendizagem. 60%
- 6 () Permitindo o emprego de procedimentos de ensino-aprendizagem de língua inglesa em caráter experimental. 73,3%
- 7 () Dando a oportunidade de conhecer diferentes procedimentos de avaliação. 40%
- 8 () Oportunizando a avaliação da sua competência presente e necessidades futuras no que se refere ao preparo para o ensino de língua inglesa. 75%
- 9 () Dando a oportunidade de conhecer diferentes procedimentos de avaliação. 40,0%
- 10 () Oportunizando a avaliação da sua competência presente e necessidades futuras no que se refere ao preparo para o ensino de língua inglesa. 75,0%
- 11 () Capacitando para fazer apreciação crítica de material didático 40%
- 12 () Conscientizando-o do seu papel de educador dentro do contexto brasileiro. 40,0%
- 13 () Propiciando oportunidades de elaborar diferentes materiais de ensino. 46,6%
- 14 () Permitindo a implementação de diferentes instrumentos de avaliação 80,0%



Os dados obtidos nesta questão podem ser agrupados da seguinte maneira: **contribuições do tipo 1**, itens 1 (*propiciando oportunidades de analisar criticamente objetivos, teorias, abordagens, técnicas e materiais referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa adequadas para o 1º e 2º graus*), 3 (*contribuir para a capacitação de elaboração de propostas de ensino condizentes com a realidade na qual irei atuar*) e item 4 (*capacitando na escolha de procedimentos adequados aos diferentes contextos de ensino da língua inglesa*). **Contribuições do tipo 2**, itens 2 (*oportunizando o desenvolvimento de habilidades básicas - teórico/metodológicas para o ensino da língua inglesa*), 5 (*mostrando que a sala de aula é o lugar onde poderei buscar explicações para minhas dúvidas em relação a determinados procedimentos de ensino-aprendizagem*), 8 (*oportunizando a avaliação da minha competência presente e necessidades futuras no que se refere ao preparo para o ensino de língua inglesa*) e 10 (*conscientizando-me do meu papel de educador dentro do contexto brasileiro*). E, finalmente, **contribuições do tipo 3**, item 6 (*permitindo o emprego de procedimentos de ensino-aprendizagem de língua inglesa em caráter experimental*), 7 (*dando a oportunidade de conhecer diferentes procedimentos de avaliação*), 9 (*capacitando para fazer apreciação crítica de material didático*), 11 (*propiciando oportunidades de elaborar diferentes materiais de ensino*) e 12 (*permitindo a implementação de diferentes instrumentos de avaliação*).

As **contribuições do tipo 1** foram denominadas de **contribuições para a reflexão**, as **contribuições do tipo 2** de **contribuições pedagógicas** e, finalmente as **contribuições do tipo 3**²⁰ foram denominadas de **contribuições didáticas/experienciais**.

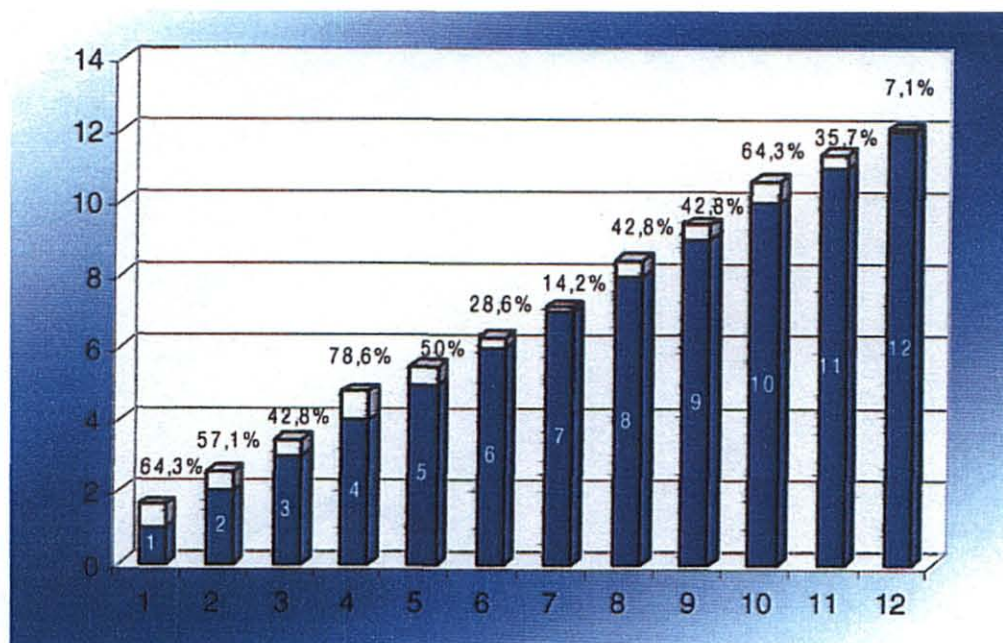
²⁰ A denominação foi baseada em LIBÂNEO, J. C. **DIDÁTICA**. São Paulo : Cortez, 1995

3.3.11 AS CONTRIBUIÇÕES QUE “DE FATO” A MPEI TROUXE PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Quando questionados de que forma a MPEI “de fato” contribuiu para a formação dos

futuros professores obtivemos as seguintes repostas:

- 1 () Propiciando oportunidades de analisar criticamente objetivos, teorias, abordagens, técnicas e materiais referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa adequada para o 1º e 2º graus 64,3%
- 2 () Oportunizando o desenvolvimento de habilidades básicas 57,1%
- 3 () Contribuindo para a capacitação de elaboração de propostas de ensino condizentes com a realidade na qual irei atuar.
- 4 () Capacitando na escolha de procedimentos adequados aos diferentes contextos de ensino de língua inglesa 78,6%
- 5 () Mostrando que a sala de aula é o lugar onde poderei buscar explicações para minhas dúvidas em relação a determinados procedimentos de ensino aprendizagem 50%
- 6 () Permitindo o emprego de procedimentos de ensino-aprendizagem de língua inglesa em caráter experimental 28,6%
- 7 () Dando a oportunidade de conhecer diferentes procedimentos de avaliação 14,2%
- 8 () Oportunizando a avaliação da minha/sua competência presente e necessidades futuras no que se refere ao preparo para o ensino de língua inglesa 42,8%
- 9 () Capacitando para fazer apreciação crítica de material didático 42,8%
- 10 () Cosncientizando-o/me do seu/meu papel de educador dentro do contexto brasileiro 64,3%
- 11 () Propiciando oportunidades de elaborar diferentes materiais de ensino 35,7%
- 12 () Permitindo a implementação de diferentes instrumentos de avaliação 7,1%



3.3.12 AS EXPECTATIVAS APÓS A CONCLUSÃO DA DISCIPLINA

Quando questionados se a MPEI tinha correspondido às suas expectativas, a maioria dos alunos (64,3%) afirmou que as expectativas foram correspondidas com algumas restrições:

...não correspondeu plenamente justamente pela falta de aulas práticas ...como já respondi anteriormente, penso que as aulas deveriam ser também práticas... faltaram aulas práticas...porque faltou praticar mais a teoria dada em sala de aula...talvez esse ano tivéssemos que praticar uma aula com nossos... colegas para treinarmos o que iremos fazer o ano que vem...

O que pudemos observar nos comentários dos alunos de MPEI é que esperavam ter oportunidades de desenvolver trabalhos práticos já na MPEI I e não apenas na MPEI II (estágio).

3.3.13 O ESTÁGIO APÓS A MPEI

A questão 7 do Questionário 2 perguntava aos alunos se após cursarem a MPEI eles se sentiam preparados para assumir o estágio do ano seguinte. Um número bastante significativo (71,4%) afirmou que sim e justificaram dizendo:

... sim. Saberei que a explicação dos conteúdos da disciplina serão dados através da abordagem comunicativa... sim. Ela me proporcionou embasamento teórico para que eu tenha uma idéia do que é ser professor de língua inglesa no Brasil... sim. Acredito que aprendemos com mais facilidade aquilo que praticamos e a partir dos estágios aperfeiçoaremos e aprenderemos muito mais... sim. Acho que estou mais capaz de analisar criticamente o que pretendo fazer em sala de aula...

De acordo com os alunos de MPEI a disciplina os preparou para assumir o estágio do ano seguinte. Para verificar se isto realmente aconteceu teríamos que dar continuidade à pesquisa acompanhando os alunos no seguinte.

3.3.14 O PAPEL DA MPEI

Conforme mencionado anteriormente, algumas questões tinham a função de checar cuidadosamente as respostas dadas pelos alunos. Este é o caso das questões 3 e 9 do Questionário 1. A questão 3 pedia aos alunos que descrevessem o que entendiam por Metodologia e Prática de Ensino de Inglês, e a questão 9 pedia aos alunos que citassem a função da disciplina.

Algumas das respostas dadas na questão 3 foram:

...o repasse de métodos que são convenientes para o exercício do ensino da língua em sala de aula. Ela transmite direcionamento, diretrizes, que devemos seguir para o melhor funcionamento do ensino-aprendizagem... disciplina que estuda a maneira, o como ensinar... é a disciplina que tem como meta, auxiliar o acadêmico quando entrar em sala de aula, através das experiências do professor.... métodos destinados a capacitar os alunos do curso de Letras a ensinarem seus futuros alunos... uma disciplina que irá nos possibilitar exercer nossa profissão com consciência e competência ...

Ao responderem à questão 9, os alunos mencionaram entre outras funções da MPEI, as seguintes:

... nos orientar quanto a transmissão de conhecimentos sobre determinada língua, que por não ser usada pelo aluno possa tornar-se cansativa e até mesmo fora da realidade desse educando. Em outras palavras ensinar o professor (futuro) a ensinar... proporcionar uma visão do que seja ser um professor de inglês... abrir caminhos ao professor, para que depois ele possa escolher o 'modo de ensinar' ... formar professores capacitados para enfrentar a sala de aula com segurança ... preparar o acadêmico, par que este não chegue totalmente despreparado na sala de aula. Torná-lo conhecedor de algumas situações que poderão acontecer num ambiente escolar...

Diferentemente das demais, podemos observar nas questões 3 e 9 coerência nas respostas dadas pelos alunos, que demonstraram compreender o objetivo de ambas, respondendo-as de maneira bastante parecida, havendo casos de repetição de respostas como podemos observar em:

...como já citei anteriormente, capacitar o acadêmico a 'aprender a ensinar'... mostrar abordagens de ensino de inglês ... preparar o professor para a sala de aula, possibilitando a avaliação da sua competência presente e necessidades futuras... orientar o acadêmico sobre os procedimentos básicos

utilizados na sala de aula (conscientizar o acadêmico da realidade educacional brasileira, direcionando práticas educacionais mais convenientes para a realidade do momento ...

3.3.15 A MPEI E A REFLEXÃO

Quando questionados se a disciplina colaborou para que se tornassem profissionais reflexivos, 35,7% dos alunos disse que sim e justificaram:

...atualmente, com a correria do dia-a-dia, a importância de se preparar uma boa aula está sendo deixada de lado e as aulas de metodologia nos fez pensar melhor sobre o assunto e assumir um papel de responsabilidade com nossos alunos... contribui essencialmente para a reflexão sobre como fazer o aluno perceber a presença da língua inglesa em sua vida e a necessidade de se estudá-la ...sem essa disciplina ficaria difícil ter conhecimento necessário para exercer a atividade profissional ... a reflexão é essencial para que o professor desenvolva sua atividade, a disciplina de MPEI, colaborou no sentido de nós enxergarmos os alunos como sendo portadores de uma realidade, 'background' que dever ser respeitado pelo docente. O professor deve refletir constantemente sobre sua prática, e tudo isso nos foi colocado pelo professor de MPEI...

Nos comentários dos alunos de MPEI pudemos observar que quando o termo reflexão ocorre, está na maioria das vezes relacionado à responsabilidade que os futuros professores terão ao atuarem como professores conscientes do seu papel.

3.3.16 A MPEI E O ESPÍRITO CRÍTICO DOS FUTUROS PROFESSORES

O mesmo número (35,7%) se observa quando perguntados se a disciplina ajudou-os a desenvolver o espírito crítico. Entre as várias justificativas, salientamos as seguintes:

...saberei como agir e fazer uma crítica construtiva aos meus colegas e aos meus alunos nem sempre quando se pensa que se faz a coisa certa estamos mesmo sendo bons profissionais. As aulas nos ajudaram a fazer uma auto-avaliação... existiram questões que comecei a ver com outros olhos... ajudou a desenvolver o espírito crítico principalmente no sentido de analisar o que se está trabalhando tem uma explicação prática para o aluno ou não...a abordagem utilizada pelo professor, me fez entender que a realidade é diferente, e esse tipo de metodologia nos foi ensinada pode ou deve ser adaptada, dependendo da realidade dos alunos com quem iremos trabalhar...

A partir das discussões em sala de aula os futuros professores puderam perceber que não existem fórmulas mágicas de como ensinar a língua inglesa, mas que a partir da análise e reflexão podem desenvolver um trabalho de qualidade.

3.3.17 OS ASPECTOS POSITIVOS DA MPEI

Os aspectos mais relevantes do programa da MPEI do ponto-de-vista dos alunos foram:

...realmente o aspecto mais importante foi o perfil de um bom professor de línguas e isso foi elaborado nas aulas... preparar o acadêmico à assumir uma turma, dispensando-lhe todos os pontos fundamentais, como: didática, métodos, psicologia da educação ...é o aliamento de todas as disciplinas referentes à área educacional mais a disciplina estudada (inglês)... aspectos referentes a escolha do material didático e assuntos que digam respeito ao dia a dia do aluno... a apresentação de algumas metodologias utilizadas hoje em dia...

Os futuros professores demonstraram nos comentários acima que perceberam que um dos objetivos do professor de MPEI era conscientizá-los da importância de relacionarem os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas com os conhecimentos de língua inglesa para atuarem como professores.

3.3.18 OS ASPECTOS NEGATIVOS DA MPEI

Como aspectos negativos foram salientados:

...deveria existir uma preocupação em se trabalhar a língua inglesa juntamente com a metodologia... observação dos alunos na sala de aula...falta de observação...verificar a carga de conhecimento de cada aluno. O que é básico para uns pode ser desconhecido para outros... forma incorreta de avaliação, não oportunização na prática (pelo menos só observar como ocorre), muita teoria ...só utilizou uma forma de desenvolver as aulas...pouco trabalho com a língua inglesa, poucas aulas práticas... a falta de observação em sala de aula, a não-análise de recursos didáticos utilizados nas escolas... não fizemos observações para observar a realidade e aplicar a teoria ensinada...

Os alunos de MPEI enfatizaram como aspectos negativos a falta de atividades práticas e a metodologia adotada nas aulas de MPEI. Este último aspecto também foi mencionado pelo professor como veremos na análise das entrevistas.

3.3.19 A MPEI E A MOTIVAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

A grande maioria (78,7%) dos alunos de MPEI sentiu-se motivada a atuar como professor de inglês após ter cursado a disciplina como podemos observar em suas respostas:

...sim, a minha motivação ficou maior desde o momento em que tive aulas com o professor, ele tem um jeito especial de chamar a atenção dos acadêmicos para as aulas, procurar aplicar a realidade na sua teoria... sim, foi mostrado como ensinar língua estrangeira e isso despertou mais meu interesse...sim, porque percebi que não é tão difícil quanto eu pensava que fosse ensinar inglês, se tiver criatividade e vontade de trabalhar...sim, não só como professora de inglês, mas também no aspecto de que sou professora de alemão. Os conteúdos trabalhados ajudaram também neste aspecto ... sim, devido as informações dadas pelo mestre...

Um dos objetivos do professor de MPEI era mostrar aos futuros professores a relação entre a motivação e o sucesso em todos os aspectos da vida. Podemos afirmar, com base nos comentários acima, que este objetivo foi atingido pelo professor.

3.3.20 A MPEI E A CONTRIBUIÇÃO PARA AQUELES QUE JÁ LECIONAVAM

A questão 19 do Questionário 2 pedia aos alunos que lecionavam inglês ou outra disciplina que comentassem de que forma a MPEI tinha contribuído em sua prática de sala de aula e, caso contrário, de que forma ela poderia ter contribuído.

Alguns dos comentários feitos pelos alunos foram:

...não atuo como professora de inglês, contudo a disciplina em questão ensinou-me que poso trabalhar com a língua inglesa com pessoas de qualquer idade, e eu faço brincadeiras com meus alunos em inglês; eles adoram... a disciplina poderia ter contribuído mostrando que o inglês está em toda parte. Nós o ouvimos, nós o falamos, mesmo sem perceber... nos pequenos erros que cometemos, muitas vezes por falta de orientação, a partir do contato com a disciplina fica mais fácil evidenciá-los... contribuiu

ajudando a entender o perfil de um bom profissional...trabalhar com os alunos (estagiários) para aplicarem a abordagem comunicativa... poderia ter contribuído na maneira da transmissão do conhecimento ...

Uma das contribuições da MPEI foi analisar o perfil do professor de inglês. No entanto, os alunos gostariam de ter conhecido outras metodologias de ensino além da abordagem comunicativa que foi enfatizada pelo professor de MPEI.

3.3.21 SUGESTÕES DE MUDANÇAS NA MPEI

A última questão do Questionário 2 pedia aos alunos que sugerissem mudanças para a disciplina de MPEI. A seguir algumas das sugestões mencionadas:

...trabalhar os assuntos com mais profundidade, ter aulas práticas com a participação dos acadêmicos... proporcionar um estágio observativo, mostrar e usar métodos diversos em sala, demonstrando-os, levantar a problemática do ensino de hoje, suscitar um espírito crítico desde a elaboração das aulas até a avaliação do trabalho efetuado, enfim de todo o processo... dar teoria só no 1º semestre e misturar teoria com muito trabalho de plano de aula no 2º semestre ... deveríamos ter essa disciplina desde o 3º ano, pois o tempo destinado à mesma é muito pouco ... fazer observações em sala de aula já no 1º ano da disciplina... observação no 3º ano, aumentar a carga horária... além da teoria é necessário, já neste 1º ano, fazer uma observação para que se possa ver na prática o que nos é passado de conteúdo...observar os professores em sala de aula para não ser tão chocante no ano seguinte...ser mais prática desde o começo...

Mais uma vez, os alunos de MPEI enfatizam a necessidade de aulas práticas e da análise de diferentes métodos de ensino e não apenas a análise de uma única abordagem de ensino, no caso a abordagem comunicativa.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

3.4.1 INTRODUÇÃO

Nesta seção apresentamos a análise das entrevistas realizadas com o professor de MPEI.

As entrevistas foram elaboradas com base nos textos de Bell (1995), Blaxter (1996) e

Seliger & Shohamy (1995). No Capítulo 1 encontram-se maiores informações sobre o formato e o conteúdo das entrevistas realizadas com o professor de MPEI bem como da entrevista piloto que serviu como ponto de partida. Nos apêndices (07,08,09 e 10) encontram-se os roteiros das entrevistas piloto e das demais entrevistas além da transcrição das mesmas.

Foram realizadas 3 entrevistas com o professor de MPEI durante o ano de 1998 nos dias 04 de abril, 29 de junho e 9 de dezembro, respectivamente.

O objetivo da primeira entrevista era conhecer a história de vida do professor de MPEI e elucidar o programa que tinha sido apresentado e discutido com os alunos. Na segunda entrevista pudemos verificar como o programa inicialmente proposto vinha sendo implementado bem como discutir determinados aspectos que foram observados durante as aulas de MPEI. E a última entrevista tinha a intenção de obter uma avaliação, do ponto-de-vista do professor, do programa implementado ao longo do ano.

3.4.2 ENTREVISTAS

Analisando as entrevistas 1, 2 e 3 realizadas com o professor de MPEI nos dias 04 de abril, 29 de junho e 9 de dezembro de 1998, pudemos conhecer a formação e a sua vida profissional, além de sua visão a respeito dos seguintes aspectos da MPEI e como isso afetou a implementação do programa.

3.4.3 A FORMAÇÃO E A VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR MPEI

O professor de MPEI, sujeito da presente pesquisa, começou sua carreira lecionando língua inglesa em uma escola pública de 1º e 2º graus antes mesmo de haver concluído a sua formação básica ou inicial. Isso foi possível, pois na época em que cursava o curso de Letras (Português/Francês) já possuía grande conhecimento da língua inglesa por ter estudado vários anos em um seminário com padres americanos e também porque na mesma época em que assumiu as aulas de língua inglesa, obteve o diploma do Michigan, que o habilitou a assumir as aulas.

Logo após a conclusão do curso de Letras (1966), o professor prestou concurso para lecionar Metodologia e Prática de Ensino de Inglês na universidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Como não possuía a habilitação em Inglês, prestou novamente o vestibular

para o curso de Letras (Português/Inglês) em uma universidade particular na capital do estado, porém conseguiu a referida habilitação em uma faculdade estadual do centro oeste do estado.

Além de lecionar língua inglesa em escolas públicas, o professor lecionou língua portuguesa e também foi proprietário de uma escola de línguas.

Em 1987, o professor concluiu o mestrado em língua inglesa em uma universidade federal do sul do país. O tema de sua dissertação foi o ensino da língua inglesa dentro da abordagem comunicativa. Conforme podemos observar na entrevista 01 (apêndice 11, linhas 171 a 175) o mestrado foi muito importante não só para a sua carreira profissional, mas também para a sua auto-estima e motivação.

...Então, não foi difícil, não. E voltei com altíssimo astral, sabe. Com a auto-estima muito elevada, isso me ajudou bastante. Vamos dizer, eu voltei sobrando pra dá aula pra, pra turma, né? Depois, eu dei uns cursos de especialização, notei uma receptividade muito grande, até pra professores de português. É, principalmente nessa linha de análise de discurso, sabe. Que era novidade, que até hoje é novidade aqui, né? Foi muito bom...

A conclusão do curso de pós-graduação (mestrado) proporcionou ao professor de MPEI maior respaldo teórico para suas aulas na graduação, fato este que pôde ser percebido na fala do professor. O desenvolvimento do tema: “O ensino da língua inglesa dentro da abordagem comunicativa”, por sua vez, contribuiu para o domínio da metodologia considerada apropriada para o ensino da língua inglesa e para o conhecimento teórico do tema estudado. Em outras palavras, o curso de pós-graduação foi o elemento que proporcionou maior motivação e segurança na formação do professor de MPEI.

3.4.4 A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO

Segundo o professor (apêndice 11, entrevista 1, linhas 240 e 241), o que distingue os alunos é a motivação. Não há diferença entre alunos de escola pública, particular ou escola de línguas para o professor de MPEI. Na opinião dele os alunos que são motivados aprendem a língua inglesa independentemente do tipo de escola em que estudam. Motivação é a palavra chave em sua opinião.

...Então, mais do que nunca é a motivação do aluno, sem motivação não vale a pena...

Ainda nessa entrevista (linhas 375 a 379), ele comenta que muitas pessoas desistem de aprender inglês quando percebem que precisam assumir a responsabilidade em relação ao seu aprendizado, ou seja, não podem ser passivos para que o aprendizado realmente ocorra.

...ah! Aprender inglês é ir lá e aprender inglês. Quando eles percebem que tem que fazer força, que tem que, eles que tem que fazer o trabalho principal, que não é o professor que tem que fazer, daí eles acabam desistindo. Então, o ensino de inglês é, de uma forma geral, é assim, né? O aluno que, quando ele quer aprender ele vai aprender, a maioria não quer aprender, eles não querem fazer força...

A motivação como elemento fundamental no ensino da língua inglesa não pode ser vista apenas a partir da relação aluno-aprendizagem. A função do professor de língua inglesa deve ser a de agir como elemento desencadeador da motivação.

A motivação, segundo o professor, tem função chave no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, motivação não garante, por si só, sucesso na aprendizagem, quando aliada a estratégias de estudo, propicia a interação “professor+motivação+aluno=aprendizagem”. Esta relação pode ocorrer a partir de uma visão dialética do ensino.

Em relação aos alunos de MPEI, futuros professores, o professor percebe que além da falta de motivação existe falta de interação (apêndice 11, entrevista 1, linha 313) e baixo nível de proficiência na língua inglesa. Estes 3 fatores impedem que os futuros professores produzam mais e se envolvam com a disciplina de MPEI.

...Não, eu acho que também é por problema da, falta interação dos alunos...

A falta de interesse pela disciplina, segundo ele, (apêndice 11, entrevista 01, linhas 383 a 385), deve-se ao fato de muitos dos alunos do curso de Letras só percebem que serão professores de inglês quando cursam a MPEI e muitos talvez não estejam motivados para lecionar. De acordo com o professor os futuros professores não têm clareza sobre os objetivos gerais do curso, o que ocasiona surpresas e frustrações.

... porque eles ficam surpresos, esse é um erro do curso, que agora está sendo revisado, eles ficam surpresos quando eles percebem que eles vão ser professores de inglês, e talvez eles não quisessem ser professor ...

Independentemente de o acadêmico vir a lecionar inglês ou não, o conhecimento é condição fundamental para a conclusão do curso. Neste sentido, ao defrontar com a disciplina de MPEI, a primeira reação dos alunos é caracterizá-la como o suporte para exercer a função de educador-professor. E, ao refletirem sobre o ensino de língua inglesa, a reflexão passa necessariamente pelo domínio técnico da língua como a primeira barreira a ser derrubada. Assim, a motivação mais a falta de interesse e o baixo nível de proficiência são elementos integrantes da mesma realidade. Segundo o raciocínio do professor, as dificuldades de modo geral, em buscar o domínio da língua inglesa está centrada no “querer aprender”, independente de os acadêmicos virem a ser professores de língua inglesa ou não.

O professor disse não poder afirmar se os futuros professores estavam preparados para o estágio do ano seguinte, mas afirmou que estavam mais “preocupados” em comparação com o início do ano visto que vinham fazendo uma série de perguntas sobre o estágio. Salientou que gostaria que eles estivessem motivados para a vida profissional e não apenas para o estágio.

Nesta entrevista, afirmou ainda estar motivado para trabalhar com a MPEI como podemos ver nas linhas 353 a 356 (apêndice 13, entrevista 3).

...ainda estou. Porque eu noto que, o que eu falo empolga ainda. A gente percebe isso.(incomp) Então dá vontade de trabalhar. É, claro, eu vou dar mais uma pesquisada aí. É que de repente eu paro, eu não sei, eu tô numa encruzilhada, se eu devo continuar estudando ou não. Eu acho que eu devia escrever mais ...

3.4.5 A CONSCIÊNCIA DE ESTAR EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO

Segundo o relato do professor, os alunos mais velhos, mais experientes se mostram mais interessados na disciplina e motivados para lecionarem após a conclusão do curso, não obstante existam alunos que ainda não perceberam que estão em um curso de formação de professores e que precisam melhorar o nível de conhecimento de língua inglesa.

3.4.6 A FALTA DE MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR DE MPEI

Quando lhe perguntamos sobre sua participação e atuação em associações de professores, em congressos e/ou sobre a publicação de artigos em revistas voltadas ao ensino-aprendizagem de inglês, afirmou que estava desmotivado ultimamente, como podemos ver na entrevista 2 (apêndice 12, linhas 531 a 532).

...Isso que eu tava falando pra você. Eu perdi a, a motivação pra essas coisas, tá n agora de entregar o bastão pra você, viu? É isso, a gente vai perdendo a motivação...

Acreditamos que a perda de interesse do professor de MPEI para desenvolver pesquisas, escrever artigos ou ainda participar de associações de professores pode estar relacionada ao fato de ele ter trabalhado nos últimos anos de uma forma quase que isolada dos demais professores do curso de Letras, visto que o próprio professor afirmou não existir entrosamento entre ele e os demais professores do curso. A falta de outro professor que ministre a mesma disciplina com o qual ele pudesse trocar idéias e experiências pode ser a causa da sua desmotivação. Outro fator pode ser a falta de interesse dos futuros professores pelo curso e pela disciplina como foi mencionado em várias passagens das entrevistas, além das dificuldades encontradas ao longo do ano letivo, em relação ao sistema de avaliação e à metodologia adotada nas aulas de MPEI

Foi mencionado também a importância de o professor de MPEI realizar experiências, fazer os futuros professores já na MPEI realizarem observações participativas. Os estágios de mini-curso (Pessoa de carvalho, 1987) também foram sugeridos. No entanto, salientou que não vem desenvolvendo muitas experiências ou inovações pois sentia-se pouco motivado (apêndice 12, entrevista 2, linhas 240 a 241).

... Eu não assim grande motivação. Realmente eu tô sentindo isso...

Nas duas primeiras entrevistas realizadas com o professor de MPEI, ele afirmou estar pouco motivado para continuar lecionando, porém no transcorrer do ano seu interesse em continuar estudando e lecionando parece ter mudado, como podemos ver no item a seguir.

3.4.7 A PRESENÇA DO PESQUISADOR E A MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

O professor afirmou que a presença de um pesquisador na sala de aula foi um ponto positivo como observa-se na linha 401 (apêndice 13, entrevista 3).

...isso eu notei claramente. Foi um bom estímulo pra mim...

Além do comentário nesta entrevista, em vários contatos pessoais o professor afirmou que a presente pesquisa motivou-o para continuar estudando e escrevendo artigos que possam ser utilizados nas aulas de MPEI.

3.4.8 TREINAMENTO X DESENVOLVIMENTO

Na entrevista 3 lhe perguntamos como ele distinguia cursos de treinamento e cursos de desenvolvimento de professores. Nas palavras do professor (linhas 591 a 601):

...pra mim treinar é, é, preparar para alguma coisa, né? Então o professor tá sempre, vamos dizer que ele dá aula em 5ª série, é muito diferente de dar aula em segundo grau, então se ele for, tá dando aula na 5ª série, vai dar aula no segundo grau, ele tem que receber um treinamento especial para como dar aula no segundo grau e vice-versa. Desenvolvimento talvez seja que ele vá melhorando sua performance durante a vida, seria isso?... porque daí desenvolvimento envolve até aspectos, treinamento psicológico, relacionamento humano com as pessoas porque o professor também é educador...

A distinção que o professor faz entre curso de treinamento e desenvolvimento nos leva a crer que, para ele, os futuros professores são inicialmente treinados, ou seja, aprendem a aplicar determinados métodos e técnicas. Ainda de acordo com suas palavras, para que os futuros professores atuem no ensino fundamental e/ou médio, eles devem adquirir habilidades específicas, pois são níveis diferentes e requerem o uso de diferentes metodologias de ensino. Já o desenvolvimento é, para o professor entrevistado, tudo o que o profissional em serviço aprende: não apenas novas técnicas de ensino, mas também habilidades que irão ajudá-lo no seu desenvolvimento como indivíduo que se relaciona com outros indivíduos. Essas habilidades podem contribuir para o desenvolvimento pessoal dos seus alunos, uma vez que ele é um educador além de professor.

3.4.9 O PROGRAMA DE MPEI SEGUNDO O PROFESSOR (OBJETIVOS E CONTEÚDOS)

Por meio das 3 entrevistas tentamos analisar o programa da disciplina do ponto-de-vista do professor de MPEI.

Na primeira entrevista, como mencionado anteriormente, pudemos elucidar o programa apresentado pelo professor de MPEI aos futuros professores.

O professor apresentou aos alunos um plano de trabalho sintético sem os devidos objetivos, que foram, no entanto, apresentados juntamente com o conteúdo programático da disciplina. O professor salientou ainda que atualiza o programa da disciplina sempre que adquire novos materiais e desenvolve novas idéias que podem ser colocadas em prática por meio da MPEI.

Sua linha básica de ação é a análise do ensino estrutural de língua inglesa com a abordagem comunicativa. O professor enfatiza que este é uma tarefa difícil, usando as seguintes palavras (apêndice 11, entrevista 1, linhas 457 a 461):

...ensinar a comunicar-se, mas eu noto que os alunos têm muita dificuldade para entender isso, eles parece que entendem, mas não mudam, depois eles vão dar as aulas, eles continuam no sistema, parece que aquilo tá arraigado na mente deles, eles continuam ensinando, só gramática, (incomp) não têm, eles não têm informações suficientes pra mudar, sabe ...

O professor argumenta que a razão pela qual os futuros professores sintam dificuldade para planejar suas aulas dentro de uma abordagem comunicativa, talvez seja por causa da maneira como os futuros professores estudam a língua inglesa. Ainda estudam dentro de um modelo estrutural em que a ênfase é dada à correção gramatical e não à capacidade de o aluno comunicar aquilo que deseja.

Com relação ao estudo dos diferentes métodos de ensino, afirmou que esta parte do conteúdo de MPEI já não é tão enfatizada. (apêndice 11, entrevista 1, linhas 518, 519 535).

...antes eu ficava muito tempo perdendo com explicação dos métodos, sabe. Acho isso desnecessário, não, não trouxe benefício pra eles... Não, não porque eu mesmo aprendi pelo sistema estruturalista, né? Eu comecei com o método da gramática e tradução, depois passei pro estruturalista, muito bom por sinal, que era do Yázigi, era bem estruturalista, mas era muito bem feito. Eu aprendi, claro, depois a gente teve que se re-adaptar, se re-educar ...

O que pudemos deduzir das falas do professor é que ele concorda com Prabhu (1994) quando diz que não existe o melhor método para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Cita ainda a sua experiência pessoal em relação ao aprendizado de língua inglesa mostrando que é possível aprender independentemente do método adotado.

Em sua concepção, é possível verificar ainda que ele tem por objetivo fazer com que os futuros professores tenham a consciência de que é preciso conhecer e analisar o contexto em que irão trabalhar, “aprender a aprender” e ter em mente que não existe um modelo de como dar aulas a ser seguido. (apêndice 11, entrevista 1, linhas 555 a 559)

...Ah! vou ensinar que ele dê a aula modelo", mas, não existe porque hoje ele tem 20 anos, logo ele vai ter 25, e 30 anos daí já é outra pessoa com novas experiências, eu mesmo não tenho nenhuma saudade das aulas que eu dava no começo da minha vida, teria até vergonha das aulas que eu dava (risadas), pois eu era outra pessoa, né?...

A dicotomia entre aprender de uma forma e ensinar de outra faz os futuros professores perderem o seu referencial teórico. Acostumados com a visão linear do ensino, a descoberta e a reflexão sobre novas metodologias e práticas de ensino colocam em cheque o modelo tradicional em que os alunos são formados. As dificuldades encontradas, a pluralidade no ensino tornam os futuros professores dependentes e inseguros quanto à construção do seu referencial teórico.

3.4.10 A SEQUÊNCIA DOS CONTEÚDOS

Na segunda entrevista realizada com o professor de MPEI, pudemos verificar como o programa vinha sendo desenvolvido até aquela data além de elucidar a primeira entrevista e discutir temas que surgiram das observações das aulas.

Quando o questionamos sobre a sequência dos conteúdos, ele afirmou que vinha desenvolvendo os conteúdos na ordem que havia apresentado no início do ano letivo porque a ordem escolhida era adequada para atingir os objetivos pretendidos. O professor afirmou também que não havia feito alterações no programa. Acrescentou que os futuros professores haviam participado mais ativamente das aulas além de demonstrarem interesse em discutir os conteúdos.

O ensino da leitura, segundo ele, é um dos conteúdos a serem salientados porque os futuros

alunos vão realizar estágio no 2º grau e a Secretaria de Educação exige a ênfase na leitura. (apêndice 12, entrevista 2, linha 107 a 108).

...principalmente dando ênfase como a própria secretaria de educação exige, na leitura. No ensino da leitura...

O professor enfatiza não só nesta entrevista, mas em diversas oportunidades a importância da leitura como a habilidade que pode trazer um retorno imediato (a possibilidade de acesso a um grande número de informações que são veiculadas em inglês na forma de textos escritos), além de enfatizar que a leitura é a habilidade que pode ser desenvolvida dentro do contexto de ensino médio (turmas numerosas e carga horária restrita).

De acordo com o professor o item 10 do programa (ambiente e equipamentos: como usá-los) é um assunto difícil de ser trabalhado, mas o item do programa que lhe causa decepção (entrevista 2, linhas 88 a 91) é planejamento de aulas.

... mas, daí eu falo um pouco sobre planejamento de ensino, que tipo de, fazer planos de aula, isso eles fazem no último bimestre, preparam aulas, alguns tipos de aulas. Mas é incrível, é ali que a gente se decepciona, dá a impressão que tudo o que a gente falou no ano se (incomp)...

A decepção causada pelo fato de os futuros professores não planejarem as aulas dentro de uma abordagem comunicativa, como o professor de MPEI gostaria, parece-nos um tanto quanto esperada, visto que os futuros professores apenas leram e discutiram alguns aspectos referentes à abordagem comunicativa. Não houve observação e discussão de aulas pertinentes para que os futuros professores pudessem ter um ponto de partida. Além do que, a fala seguinte parece contradizer o que o professor afirmou em relação ao planejamento.

Ainda nessa entrevista o professor expressou a sua opinião em relação ao não cumprimento total do programa da seguinte forma: (apêndice 12, entrevista 2, linhas 115 a 116).

... veja bem, não é o caso. Você pensa que você dando, você falando com os alunos, dando o assunto eles vão aprender. Isso é só a vida que vai ensinar...

O professor parece compreender a causa da decepção em relação ao tipo de planejamento

que os futuros professores realizam, quando afirma que “*a vida vai ensinar*”. O cumprimento do programa na íntegra não tem relação direta com a performance dos futuros professores, pois é preciso muito mais que apenas a apresentação e discussão dos conteúdos do programa. É preciso lembrar que os futuros professores estão passando por um processo de transformação de alunos a professores, e que este processo apresenta várias etapas.

3.4.11. A RELAÇÃO DA MPEI COM OUTRAS DISCIPLINAS

Quando questionado sobre a relação da MPEI com as outras disciplinas do curso, o professor afirmou que deveria haver interação entre a MPEI e a Didática, com a Psicologia Educacional e principalmente com a Língua Inglesa.

Na opinião do professor não existe interação da MPEI com as outras disciplinas devido à estrutura do curso (apêndice 11, entrevista 1, linhas 646 a 648).

... Por causa da estrutura do curso, é, exatamente, ainda é separado as disciplinas pedagógicas do curso, nós somos vistos como é, elementos a parte do curso de Letras, um mal necessário...

Esta fala do professor parece evidenciar o que Pessoa de Carvalho (1987) fala sobre a visão existente em muitos curso de formação de professores nos quais apenas as disciplinas dos últimos anos são tidas como as responsáveis pela formação dos futuros professores.

O professor mencionou ainda na primeira entrevista que o ideal em um curso de formação de professores é que os futuros professores tivessem contato com a sala de aula desde os primeiros anos do curso e não apenas nos dois últimos anos do curso (entrevista 1, linhas 689 a 690)

... eles deveriam desde o começo então, estar praticando, aprendendo e aprendendo a ensinar, aprendendo e ensinando aquilo que aprenderam ...

Os futuros professores não fazem relações entre os conteúdos da MPEI e das demais disciplinas do curso.

Foi salientado que não há muito entrosamento entre os professores das diferentes disciplinas e, como consequência, muitas vezes um mesmo conteúdo é trabalhado em mais de uma

disciplina. Exemplo disso ocorreu com a Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês e a MPEI. Na opinião do professor, a disciplina de Didática não contribui como deveria para que os futuros professores desenvolvam um trabalho melhor tanto na MPEI quanto no estágio (apêndice 13, entrevista 3, linhas 343 a 344 e 347).

...ela não, eu nunca vejo os alunos fazer referência a Didática. "Ah! Isso aqui eu aprendi em Didática". Eles nunca dizem isso... Claro! Eu já disse em reunião, Didática não está contribuindo. Está errada...

Acreditamos que o fato de os professores de Didática não trabalharem de forma integrada com o professor de MPEI, apesar de serem professores do mesmo departamento, possa ter dado origem a comentários desse tipo.

3.4.12 O PAPEL DA MPEI NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Sintetizando as palavras do professor, a disciplina tem a função de conscientizar os futuros alunos de que eles serão mais que professores de língua inglesa, serão educadores e, portanto, têm uma responsabilidade muito grande não só em relação ao ensino-aprendizado da língua inglesa, mas também em relação ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

A preocupação do professor de MPEI é preparar professores para atuar na escola pública de 1º e 2º graus por entender que, se os alunos vão estudar inglês em escolas particulares de línguas, é porque a escola fracassou. (apêndice 11, entrevista 1, linhas 716 a 720).

... Mas, eu não tenho, eu não tenho enfatizado isso. Talvez, não sei se eu estou errado, mas estou sempre preocupado mais com a escola pública. Com a escola de 1º, não a escola pública, a escola de 1º e 2º grau, eu nunca penso em escola de língua, eu acho que isso aí é uma coisa a parte. É, os alunos é que devem, porque a própria escola de língua ela já é uma exceção porque a escola fracassa, né? Se a escola cumprisse seu dever.

Podemos observar na fala do professor que sua intenção é preparar professores para atuar na escola pública do Ensino Fundamental e Médio por entender que os alunos vão estudar inglês em particulares de língua é porque a escola pública fracassou.

O professor acredita que a escola fracassa porque (apêndice 11, entrevista 1, linha 730)

...Os professores são péssimos, mal preparados, desmotivados ...

Acreditamos que o professor tenha feito esse comentário, levando em conta as características que considera essenciais em um professor de inglês que atua em escolas públicas (vide próximo item). O professor de MPEI parece não acreditar que o curso de Letras esteja preparando seus alunos adequadamente em relação à proficiência na língua inglesa ou quanto às habilidades de ensino.

3.4.13 AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA

Em primeiro lugar, na opinião do professor está o desejo de ser professor, a motivação para atuar como professor de língua inglesa. Citou, ainda, a necessidade de se ter pelo menos um *Survival English*, ter espírito crítico em relação ao uso de materiais, ter conhecimentos de educação, psicologia educacional e estar preparado para um contínuo treinamento.

Quando lhe perguntamos se ele observava essas características nos futuros professores, afirmou que não, mas que não queria dizer com isso que eles não possuíam essas características. O professor afirmou que no estágio essas características tornam-se visíveis, não necessariamente durante a regência de classe, mas no preparo das aulas.

3.4.14 A METODOLOGIA ADOTADA PARA AS AULAS DE MPEI

Na primeira entrevista, o professor comentou sobre a metodologia que usaria para desenvolver os conteúdos da MPEI. Segundo ele, as primeiras aulas seriam expositivas baseadas em artigos que os futuros alunos vão lendo durante a exposição. Afirmou, ainda, que observou que nos futuros professores muita dificuldade para ler e interpretar os textos com antecedência e, portanto, mudou sua maneira de trabalhar os textos.

Quando questionado sobre as dificuldades encontradas durante o primeiro semestre ao desenvolver o programa de MPEI, esclareceu que a dificuldade encontrada foi em relação à metodologia adotada para desenvolver o programa de MPEI conforme podemos observar na entrevista 2 (apêndice 12, linhas 463) e na entrevista 3 (apêndice 13, linhas 136 a 144).

... então eu sinto um pouco de desconforto, que eu tô dando a aula bem tradicional, né? Sentado lá na frente, isso aí pra mim ...

O professor acredita que a dificuldade para trabalhar os conteúdos de uma forma que não expositiva com os futuros professores ocorre porque eles não lêem os textos com antecedência (mesmo quando os textos são escritos em Português) prejudicando dessa forma o trabalho em sala de aula.

3.4.15 A NECESSIDADE DE ATIVIDADES PRÁTICAS

O professor afirmou que os futuros professores não desenvolveriam atividades práticas nas escolas durante a MPEI, apenas no estágio supervisionado no ano seguinte. Na MPEI os futuros professores apenas fariam exercícios de “skimming” (leitura por alto) e “scanning” (leitura particularizada) para que no estágio, estivessem preparados para desenvolverem esse tipo de atividade com os alunos de 1º e 2º graus e também algumas práticas quando analisassem o ensino das quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever) dentro da abordagem comunicativa.

Em sua opinião, metade dos futuros professores não se sai bem nas aulas práticas por falta de experiência, e a outra metade por falta de interesse e por irresponsabilidade, sendo que esta irresponsabilidade é porque talvez muitos dos futuros professores não tenham interesse em lecionar inglês depois de formados. (apêndice 12, entrevista 2, linhas 34 a 35).

... Irresponsabilidade porque eles não gostam do curso talvez, ou não gostam da futura profissão ...

3.4.16 AULAS MODELO

No seguinte trecho da entrevista 2 fica evidente que o professor não acredita que existam modelos de como ensinar inglês a serem seguidos (linhas 870 a 877).

... isso aí é um discussão antiga, quando nós cobrávamos muito, eu cobrava muito, os outros professores de estágio cobravam, aquelas fichas eram preenchidas a

dedo, todos os itens, então era um período mais tecnicista. É, daí os alunos viviam cobrando da gente a aula modelo. Nós não costumávamos dar aula modelo, eu tentei, eu dei algumas aula modelo, mas eu notei que não dava certo. Os alunos queriam dar até o mesmo assunto que a gente dava. Então eu cheguei hoje a conclusão seguinte: eu tenho que dar regras gerais, é, padrões, linhas de conduta numa sala de aula, o resto depende da personalidade do sujeito, até o tom de voz dele é, vai dar um toque especial na aula dele ...

Do ponto-de-vista do professor, as aulas modelo que eram comuns em determinados métodos de ensino de inglês não são mais necessárias nem desejáveis. O professor de MPEI deve, porém, fornecer noções básicas de conduta e lembrar ao futuro professor que o seu desempenho em sala de aula está diretamente ligado às suas características pessoais e não apenas ao conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de ensino.

3.4.17 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA MPEI

A forma de avaliação foram os trabalhos escritos. O professor afirmou ter grande dificuldade na avaliação conforme podemos ver nas linhas 884 a 887 (apêndice 11, entrevista 1).

...é muito difícil avaliar, e, eu tenho a impressão que o aluno tem que se auto-avaliar, ele, ele tem, embora a gente pense que por eles tarem aqui sejam maduros, eles não são, né? Ele tem que descobrir seus caminhos, então a avaliação a gente nota que ela, ela causa mais mágoas na pessoa do que satisfação...

3.4.18 CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS

Os critérios usados pelo professor para avaliar os trabalhos apresentados pelos alunos foram: a fonte utilizada para desenvolver os trabalhos, o conteúdo dos trabalhos, o “número de páginas” dos trabalhos além da participação do futuro professor em sala de aula.

O termo **reflexão** aparece pela primeira vez na entrevista 03 (apêndice 13, linha 202)

... é como eu digo, o ato de eles lerem e escreverem já faz, é, já faz refletir ...

O que pudemos deduzir da fala do professor de MPEI é que a reflexão pode acontecer

de diferentes maneiras, sendo uma delas a partir da leitura de textos e posterior exercício escrito (resumo sobre o tema lido e discutido).

3.4.19 OS ASPECTOS POSITIVOS

Quando pedimos ao professor que avaliasse o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo na MPEI, ele mencionou que havia enfatizado vários aspectos em relação ao papel do professor que considerava importantes e acreditava que os futuros professores haviam assimilado, portanto, aspectos positivos do seu trabalho na MPEI.

O professor enfatizou ao longo do ano letivo vários aspectos que os alunos devem considerar quando atuarem como professores. Entre estes aspectos encontra-se: a necessidade de os futuros professores estarem cientes de que devem trabalhar a motivação dos alunos, pois o aluno motivado irá obter maior sucesso nos seus estudos; procurar dar aulas de acordo com as necessidades dos alunos; conhecer os objetivos que os alunos desejam alcançar e desta forma trabalhar conteúdos condizentes com os objetivos; adotar uma metodologia e utilizar materiais condizentes com os propósitos dos alunos; além de enfatizar a comunicação. Em outras palavras, enfatizar que a habilidade de expressar idéias e opiniões de maneira compreensível é mais importante que a acuidade gramatical, além de que eles devem ter em mente que precisam continuar estudando, pois o mundo está em constante mudanças e é importante para o professor estar atento a elas.

Outro ponto positivo salientado pelo professor de MPEI foi a participação dos futuros professores em sala de aula e o interesse em desenvolver bons trabalhos.

3.4.20 ASPECTOS NEGATIVOS

O professor de MPEI falou da dificuldade que encontra em avaliar os futuros professores. Avaliação sempre foi para o professor de MPEI uma grande dificuldade como podemos ver nas linhas 180 a 181 (apêndice 12, entrevista 2).

... nunca levei muito a sério a avaliação. Ou eu não gosto, talvez é coisa psicológica, talvez não goste de ser avaliado...

A questão da reprovação também foi mencionada nessa entrevista. Em sua opinião o futuro

professor precisa estar ciente que vai reprovar, mas que talvez a melhor solução seja deixar que “a vida reprove” (apêndice 12, entrevista 2, linha 213) ou seja, que no exercício da profissão, a pessoa perceba que não está preparada para atuar como professor.

As maiores dificuldades são a avaliação, conforme relatado no item acima, o baixo nível de proficiência de língua inglesa dos futuros professores e a falta de motivação. Os alunos não conseguem fazer as leituras indicadas pelo professor por estarem habituados a traduzirem tudo e não possuírem estratégias de leitura. Uma vez que os futuros professores não lêem os textos, torna-se bastante difícil ocorrer discussões sobre os conteúdos.

Do ponto-de-vista do professor o baixo nível de conhecimento da língua inglesa por parte dos futuros professores é em decorrência da falta de motivação. O baixo nível de proficiência e a falta de motivação é causada pela insatisfação dos futuros professores em relação ao curso que não atende às necessidades dos alunos.

3.4.21 O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE

Na concepção do professor a escola é muito conservadora e não prepara as pessoas para a vida, ou seja, a escola não está voltada para as necessidades dos alunos que se sentem desmotivados para frequentá-la. (apêndice 12, entrevista 02, linhas 542 a 557)

...Você vê que a escola mesmo está distanciada da sociedade, ela está ensinando coisas, ainda, que não interessam pra sociedade. O aluno vai pra escola, e porque mandam ir, mas se ele pudesse ele não ia, se desse o diploma pra ele, ele não aparecia lá. Isso, todas as disciplinas tem esse problema, acho que o inglês também. E não deveria ser porque você veja a importância que o inglês tem hoje pros jovens. Um jovem que sabe inglês está muito mais preparado pra, pra vencer na vida aí, né? Não melhora muito, sabe? E eu acho que também um pouco é irresponsabilidade. Falta de cobrança da sociedade. A sociedade não cobra da escola. Bom, veja a greve das universidades federais, ficou noventa dias, você ouviu falar? E olha que eu leio e vejo jornal todo dia, você ouviu falar de algum protesto, um, mil alunos que tivessem saído exigindo aula? Porque já estavam há um mês, dois meses sem aula? Não aconteceu nada, nada Thaísa. Então, você vê que é a escola não representa quase nada pros alunos. Eles só querem saber se no final do ano eles vão receber o certificado, isso eles estão preocupados. Se vai ter aula, ou se não vai ter aula, isso pouco importa. Então, isso é sinal de que a escola não tá ensinando pra eles, ela não tá, não está mudando a vida deles, que a pessoa acha que ela aprendeu uma coisa quando a vida dela mudou, daí sim...

Na fala do professor fica evidente a sua opinião sobre o papel da escola na sociedade. Em

sua concepção, a escola não cumpre o seu papel: preparar as pessoas para a vida. A sociedade, por sua vez, não exige que a escola cumpra com os seu dever e, desta forma, o ciclo vicioso se repete sem que haja mudanças.

3.4.22 O ENSINO DE INGLÊS

Em relação ao ensino de inglês, o professor de MPEI afirmou que não ocorrem mudanças porque faltam materiais e cursos de treinamento constantes para os professores não só de língua inglesa, mas de todas as disciplinas.

O professor comenta ainda, que a desmotivação em relação à língua inglesa é em grande parte causada pelo tipo de ensino que existe nas escolas e não por falta de interesse e necessidade no estudo da língua inglesa. (apêndice 12, entrevista 02, linhas 564 a 571)

...Pois é, uma por falta de treinamento dos professores, e outra o material de ensino está muito fraco. Os livros que tem por aí, em inglês o livro texto, eu acho que ajuda muito o professor. Ele tem que trabalhar junto com o livro texto, o trabalho dele fica muito mais fácil, pra trabalhar, pra preparar as aulas, e pros alunos também pra se basear, né? Mas quase todos eles são tradicionais, estruturalistas, que tem só fotografias bonitas e, né? Não se preocupam nunca com, com use, só com usage, né? Não há uma preocupação com o conteúdo, são frasezinhas bobas só, fora da realidade, não levam em consideração o ambiente do Brasil, só se fala em jogar tênis e ir pro clube...

O professor reforça no comentário acima que um dos problemas que podem ser observados em relação ao ensino de língua inglesa é a falta de integração entre os objetivos/necessidades dos alunos e o que a escola, os professores e os materiais oferecem. Este é um aspecto que ele deseja que os futuros professores percebam e procurem equacionar.

3.4.23 O PROFESSOR E O EDUCADOR

Também na entrevista 2 (apêndice 12), o professor de MPEI fala de suas frustrações e alegrias como professor de inglês. Relata, por exemplo, que como professor de inglês no ensino médio, não se realizou, porém considera-se realizado como educador. Linhas 356 a 362.

... eu me realizei mais como educador, que eu era também, eu procurava ser amigo deles, por exemplo, compensar a falta que eles tinham dos pais, porque era um internato, do que como professor. Quer dizer, alguém aprendeu inglês lá?

Honestamente falando, eu vou dizer que não. O máximo que talvez fiz, foi motivar algum outro lá que depois aprendeu por conta própria, o máximo que eu fiz, pra dizer que eu ensinei, eu não ensinei, quer dizer essa é uma frustração que eu tenho, sabe? Dá a impressão que eu não me realizei, como educador eu tenho certeza que me realizei ...

Podemos observar na fala acima que o professor acredita que em determinadas situações os futuros professores devem estar conscientes de que irão se realizar e contribuir mais como educadores do que como professores de língua inglesa, o que pode ser causa de frustrações, como foi no caso do professor entrevistado.

3.4.24 CONSELHOS PARA PROFESSORES DE MPEI

Quando indagado sobre que conselhos e sugestões que ele daria a um professor que está começando a trabalhar com a MPEI, enfatizou a necessidade de estar atualizado, participar de cursos, seminários, encontros, além de estar sempre em contato com outros professores que trabalham com a mesma disciplina. Segundo ele tudo isso dá segurança ao professor, que por sua vez, transmite segurança aos futuros professores.

3.4.25 AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE MPEI

Na opinião do professor entrevistado, para que um professor pudesse trabalhar com a disciplina de MPEI algumas características seriam ideais. Por exemplo, que o professor trabalhasse no 1º e 2º graus, pois deste modo conheceria a realidade na qual os futuros professores irão atuar. Além de ter conhecimento da língua inglesa ele deve estudar constantemente metodologia, estar atento às mudanças, ter uma grande formação humanística e saber fazer críticas.

Outras duas características podem ser tiradas da fala do professor, a saber, a criatividade e a capacidade de relacionar os conteúdos a serem trabalhados com experiências pessoais.

3.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

No presente capítulo apresentamos as análises do programa da disciplina de MPEI, dos questionários aplicados aos futuros professores e das entrevistas realizadas com o professor de MPEI.

Pudemos observar que o programa escrito apresentado aos futuros professores não difere muito daquele que o professor “de fato” implementou ao longo do ano letivo. Este programa apresenta características de um programa de formação de professores dentro da perspectiva de treinamento e de desenvolvimento.

Por meio da análise dos questionários aplicados aos futuros professores pudemos observar que eles gostariam de que a MPEI fosse um curso de formação de professores dentro da perspectiva de treinamento e que este preparasse para atuar como professores **eficientes** de língua inglesa.

Já a análise das entrevistas possibilitou-nos conhecer as crenças e atitudes do professor em relação não somente à MPEI, mas também em relação aos diversos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de inglês, por exemplo, o papel da motivação.

A seguir apresentamos as conclusões tiradas das análises feitas.

CONCLUSÃO

Após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos futuros professores, das entrevistas realizadas com o professor de MPEI e das observação das aulas, retomamos as perguntas da pesquisa, a saber:

1. **Quais as expectativas dos alunos em relação à disciplina MPEI em contraposição com o que foi de fato desenvolvido?**
2. **O que o professor de MPEI espera alcançar com o currículo que implementa? De que forma o currículo escrito difere do currículo implementado pelo professor?**
3. **Em que paradigma de formação de professores encontra-se a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês (MPEI) e quais as implicações disso?**

Para tentarmos responder às perguntas da pesquisa, retomamos a literatura estudada no Capítulo 2 da presente dissertação, ou seja, a literatura referente ao ensino reflexivo e, em especial, o quadro que Richards (apud Moll da Cunha, 1992) apresenta com a distinção entre a perspectiva de treinamento e de desenvolvimento que podem orientar os cursos de formação de professores. Os critérios considerados para tal distinção são: a abordagem, o conteúdo, o processo e os papéis que o futuros professores e o professor formador adotam em cada uma das perspectivas.

A análise dos Questionários 1 e 2, responde à pergunta: **Quais as expectativas dos futuros professores em relação à disciplina de MPEI em contraposição com o que foi de fato desenvolvido?** A nossa interpretação dos comentários feitos pelos futuros professores é que eles esperavam que a disciplina de MPEI fosse um curso de treinamento, pois pressupunham na disciplina a abordagem de um curso que supriria suas deficiências, que os transformariam de alunos em professores competentes de língua inglesa, a partir da apresentação do melhor método para o ensino da língua inglesa. Nas palavras dos futuros professores, o papel da MPEI é *o repasse de métodos que são convenientes para o ensino da*

língua em sala de aula. Em outras palavras, os futuros professores esperavam que a MPEI fosse um curso prescritivo, em que o professor de MPEI (de cima para baixo) traz o seu conhecimento (externo) para a sala de aula como modelo correto e infalível a ser seguido para que a aprendizagem, o sucesso por parte dos alunos seja alcançado.

O conteúdo do programa de MPEI também é visto dentro da perspectiva de treinamento pelos futuros professores, pois esperam aprender as habilidades e técnicas necessárias para que possam ter uma boa performance em sala de aula. Além disso, o conteúdo é recebido, ou seja, no início do ano quando o professor apresenta o programa e os conteúdos da MPEI não existe uma tentativa de negociação nem por parte do professor nem por parte dos futuros professores.

A falta de negociação dos conteúdos a serem trabalhados evidencia outra característica dos cursos de treinamento, o papel dos futuros professores. A análise dos questionários, das entrevistas e as observações das aulas mostrou que os futuros professores tinham um papel passivo não só em relação ao processo de transformação de alunos em professores de língua inglesa, mas também em relação ao aprendizado da língua inglesa. Ao mesmo tempo em que enfatizam a proficiência na língua inglesa como característica fundamental para atuarem como professores, não adotam um papel ativo para que tal aprendizagem ocorra. Pior que isso, precisam “culpar” alguém pelo fato de não serem proficientes como desejam. Os “culpados”, então, são os professores e a estrutura do curso de Letras.

Ao assumirem o papel de aprendizes, passivos e subordinados, conferem ao professor de MPEI o papel de *expert*, de modelo de professor a ser seguido. Em relação ao processo, os comentários feitos nos questionários nos levam a crer que os futuros professores esperam resultados a curto prazo, ou seja, esperam que após cursarem a MPEI I e II estejam preparados para atuar como professores *eficientes* de língua inglesa. Salientamos, no entanto, que a falta de prática em sala de aula foi citada como um dos aspectos negativos da MPEI pelos futuros professores. Em outras palavras, o modelo oferecido pelo professor não foi suficiente, a prática, a imitação eram atividades que os futuros professores esperavam realizar na disciplina de MPEI.

Já as perguntas **O que o professor de MPEI espera alcançar com o currículo que ele implementa?** e **De que forma o currículo escrito difere do currículo implementado pelo professor?** puderam ser respondidas por meio da análise das entrevistas realizadas com o professor de MPEI e das aulas observadas.

Na nossa interpretação, o currículo escrito apresentado no início do ano letivo aos futuros professores difere pouco do currículo implementado pelo professor. As ações do

professor foram bastante coerentes com suas palavras, ou seja, o programa que ele apresentou aos alunos e comentou durante as entrevistas foi o programa que ele de fato implementou. Os conteúdos trabalhados em sala de aula foram aqueles apresentados no início do ano, o professor adotou a metodologia que planejou inicialmente com algumas restrições devido à falta de proficiência na língua inglesa por parte dos futuros professores, o que significa que as aulas foram expositivas, pois os futuros professores não liam com antecedência os textos indicados. Portanto, os textos eram lidos, traduzidos e discutidos em sala de aula.

Ainda com relação à metodologia, salientamos que as mini-aulas também não foram realizadas, mas o professor havia afirmado em entrevista que elas só aconteceriam caso houvesse tempo. A única atividade prática realizada (conforme previsto) pelos futuros professores foi a elaboração de um plano de aula.

O sistema de avaliação também não difere muito daquele apresentado aos futuros professores. O professor fez apenas uma modificação, a saber, as provas bimestrais foram excluídas. Os futuros professores foram avaliados pela participação em sala de aula e pelos trabalhos bimestrais escritos.

Por meio das entrevistas e das aulas observadas pudemos verificar que os principais objetivos do professor eram: conscientizar os futuros professores do papel da motivação seja como aprendizes de língua inglês, seja como professores de língua inglesa; conscientizar os futuros professores da necessidade de ensinar a língua inglesa de acordo com uma abordagem comunicativa; conscientizar os futuros professores da importância de ensinar a língua inglesa a partir das necessidades dos alunos e, principalmente, conscientizar os futuros professores de que eles precisam **aprender a aprender** e continuar estudando, pois não estariam “prontos” após a conclusão do curso de Letras.

Outra pergunta surge, então: **o professor atingiu estes objetivos com o programa implementado?** Talvez possamos responder a essa pergunta a partir do momento em que tentamos entender a visão que ele tem da MPEI que parece ser um misto da perspectiva de treinamento e de desenvolvimento.

De acordo com o professor de MPEI, a “formação” é um processo contínuo, mas isso não parece estar claro para os futuros professores. Ao mesmo tempo em que não prescreve um método específico para o ensino de inglês, ele enfatiza a necessidade de os futuros professores ensinarem a língua inglesa de acordo com a abordagem comunicativa, ou seja, existe uma certa característica prescritiva em sua abordagem. Ainda em relação à abordagem,

ele tenta conscientizar os futuros professores da importância da motivação tanto na vida deles de aprendizes e/ou professores de língua inglesa e do papel deles como educadores.

Já o conteúdo da MPEI parece estar dentro da perspectiva de treinamento, pois o conteúdo não é negociado com os atuais alunos de MPEI. Salientamos, no entanto, que o professor afirmou em entrevista que o programa da MPEI tinha sido elaborado levando-se em consideração as necessidades observadas em outras turmas de MPEI.

O professor de MPEI não vê a formação como um processo de curto prazo conforme a perspectiva de treinamento, ao contrário, enfatizou em diversas ocasiões a necessidade de os futuros professores continuarem estudando, atualizando-se por meio de cursos, leituras e/ou troca de experiências com colegas. Porém a investigação e a pesquisa-ação não são características do programa da MPEI.

Em relação ao papel dos futuros professores, o professor de MPEI estimulava os futuros professores a participarem das discussões dos textos lidos, fazendo com que contribuíssem com suas experiências como aprendizes e como professores de língua inglesa, visto que alguns alunos da MPEI já lecionavam. Em outras palavras, o professor de MPEI entende o papel do futuro professor dentro da perspectiva de desenvolvimento.

Finalmente, o papel que o professor de MPEI assume é o de um professor que tem muitos anos de experiência no ensino de língua inglesa e que, portanto, pode contribuir, não necessariamente como modelo a ser seguido, mas como ponto de partida. Suas experiências poderão ou não ser relevantes para os futuros professores dependendo do contexto em que atuarem, ou seja, os futuros professores terão que analisar o contexto para decidirem que mudanças, adaptações e ajustes serão necessários para atuarem como professores conscientes das necessidades de seus alunos.

Resumindo o que foi dito acima, concluímos que da perspectiva dos futuros professores, a MPEI deveria ser um curso de treinamento; já do perspectiva do professor, o programa da MPEI apresenta características tanto de treinamento quanto de desenvolvimento. Ao afirmarmos isso, estamos respondendo parcialmente a pergunta **Em que paradigma de formação de professores encontra-se a disciplina e quais as implicações disso?**

As implicações de a disciplina de MPEI ser um misto de dois paradigmas de formação de professores já constitui um avanço numa cultura em que o treinamento ainda predomina nos cursos de formação de professores.

A principal pergunta da pesquisa *De que forma a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês contribui para a formação de professores reflexivos?* talvez tenha que ser substituída pela pergunta *A disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês contribui para a formação de professores reflexivos?* A resposta a esta pergunta é positiva e negativa. É preciso lembrar que o professor de MPEI concluiu o seu curso de mestrado em 1987, quando escreveu uma dissertação sobre o ensino comunicativo e, desde aquela época, tem estado bastante interessado em apresentar aos futuros professores as premissas da abordagem comunicativa e, portanto, a literatura que tem estudado está ligada a esse tema. O professor de MPEI tenta desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e a reflexão em relação às necessidades dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, em relação ao papel dos futuros professores como educadores e a importância de continuarem estudando após a conclusão do curso de Letras.

O professor de MPEI, no entanto, desenvolve este trabalho de conscientização dos futuros professores sem ter conhecimento da literatura referente ao ensino reflexivo, aos diferentes paradigmas de formação de professores, às diferentes formas de reflexão que podem contribuir para que o professor se engaje num processo de desenvolvimento contínuo. O professor de MPEI é uma pessoa crítica e reflexiva, mas desconhece a literatura sobre o ensino reflexivo, conforme detectado nas entrevistas e na bibliografia que utilizou na MPEI.

Convém salientar que a disciplina de MPEI I, conforme pudemos observar por meio dos questionários, entrevistas e aulas observadas, é uma disciplina teórica e, assim sendo, não pudemos estudar determinadas ações e comportamentos por parte dos futuros professores, nem do professor de MPEI.

Os conceitos de Schön (1983) de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação não puderam ser evidenciados na MPEI I, talvez se observássemos uma turma de MPEI II isto seria possível, pois esta é uma disciplina prática, ou seja, é quando os futuros professores desenvolvem seus estágios e é provável que ocorra a reflexão nos diferentes níveis (técnico, prático e crítico) descrita por Zeichner (1994).

Acreditamos que se tivéssemos observado uma turma de MPEI II poderíamos afirmar com maior segurança em que paradigma se encontram as duas disciplinas, visto que são disciplinas complementares. No entanto, acreditamos que é possível afirmar com base nos dados analisados que a MPEI I não se encontra dentro do modelo artesanal descrito por Wallace (1991), mas apresenta características do modelo da ciência aplicada e da reflexão, em

outras palavras, a disciplina de MPEI é um misto de curso de treinamento e de desenvolvimento.

Ao afirmarmos que o professor de MPEI não tem conhecimento sobre os diferentes modelos de curso de formação e que a MPEI apresenta características de dois modelos diferentes, não queremos dizer que isso seja um fato negativo, porém, se o professor tivesse conhecimento das diferentes formas de reflexão e como estas formas de reflexão podem contribuir para que o futuro professor assuma a responsabilidade do seu aprendizado e, futuramente da continuidade do seu desenvolvimento como professor de língua inglesa, acreditamos que a MPEI estaria contribuindo de forma mais efetiva para a formação dos futuros professores de língua inglesa dentro de um paradigma coerente com a “era reflexiva”.

Acreditamos que a presente pesquisa alcançou outro objetivo além da possibilidade de conhecer a visão do professor e alunos da MPEI na universidade onde a pesquisa foi desenvolvida. A presente pesquisa, indicou a necessidade da inclusão nos cursos de formação de professores, da prática da reflexão de maneira consciente, planejada e com o suporte da literatura que poderá levar os futuros professores a refletirem de forma sistematizada.

Acreditamos, ainda, que a prática reflexiva deve ser vista como uma forma de o professor tornar-se responsável pela sua formação e pelo seu desenvolvimento contínuo e não apenas como mais um modismo.

A presente pesquisa pode ser chamada de “pesquisa sobre o pensamento do professor”, pois pudemos conhecer as crenças e atitudes do professor e dos alunos da MPEI. Salientamos que novas pesquisas ainda precisariam ser desenvolvidas junto à MPEI II (estágio) e também com os professores agora formados, para que pudéssemos observar como a MPEI “de fato” contribuiu para a sua formação.

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice 01 - Currículo do Curso de Letras	101
Apêndice 02 - Programa da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês ...	103
Apêndice 03 - Alguns Critérios para a Elaboração de Questionários	105
Apêndice 04 - Questionário Piloto	106
Apêndice 05 - Questionário 01.....	108
Apêndice 06 - Questionário 02	114
Apêndice 07 - Roteiro da Entrevista Piloto	123
Apêndice 08 - Roteiro da Entrevista 01	124
Apêndice 09 - Roteiro da Entrevista 02	125
Apêndice 10 - Roteiro da Entrevista 03	127
Apêndice 11 - Transcrição da Entrevista 01.....	129
Apêndice 12 - Transcrição da Entrevista 02	160
Apêndice 13 - Transcrição da Entrevista 03	192

LICENCIATURA EM LETRAS

Habilitação Português e Inglês e Respectivas Literaturas

1ª SÉRIE 680 20	Língua Portuguesa I 506017 136 4	Língua Estrangeira I 505 102 3	Linguística I 506018 102 3	Teoria Literária I 506042 102 3	Cultura Brasileira 504054 68 2	Introdução à Investigação Científica 503034 68 2	Fundamentos da Educação 501043 102 3	
2ª SÉRIE 680 20	Língua Portuguesa II 506019 136 4	Língua Estrangeira II 505 102 3	Linguística II 506020 68 2	Teoria Literária II 506022 102 3	Língua Latina I 506021 68 2	Literatura Portuguesa I 506023 68 2	Literatura Brasileira I 506024 68 2	Psicologia da Educação 501056 68 2
3ª SÉRIE 680 20	Língua Portuguesa III 506025 136 4	Literatura Portuguesa II 506028 68 2	Literatura Brasileira IV 506037 68 2	Língua Latina II 506027 102 3	Linguística V 506038 102 3	Língua Inglesa III 505013 136 4	Didática 503001 68 2	
4ª SÉRIE 680 20	Língua Portuguesa IV 506053 170 5	Literatura Brasileira V 506039 136 4	Literatura Inglesa e Norte Americana I 505007 68 2	Língua Inglesa IV 505039 170 5	Metodologia e Prática de Ensino de Português I 503035 68 2	Metodologia e Prática de Ensino de Inglês I 503037 68 2		
5ª SÉRIE 612 18	Laboratório de Recursos Didáticos 503062 68 2	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus 501013 68 2	Literatura Inglesa e Norte Americana II 505012 68 2	Língua Inglesa V 505015 136 4	Metodologia e Prática de Ensino de Português II 503036 136 4	Metodologia e Prática de Ensino de Inglês II 503038 136 4		

Em vigor a partir de 1º de janeiro de 1998 (Res. C.A. nº 353/97).

APÊNDICE 02 – PROGRAMA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

PLANO DE TRABALHO

1. Um estudo do perfil do aluno e do professor de 1º e 2º graus.
2. Estudo dos processos de ensino e aprendizagem de inglês.
3. Análise da metodologia do ensino de inglês.
4. Análise do ensino tradicional: estruturalismo.
5. Abordagem comunicativa: história e aspectos mais importantes.
6. Ensino das habilidades pela abordagem comunicativa.
7. Competência comunicativa e seus componentes.
8. O ensino da leitura pela perspectiva de análise do discurso (coesão textual e coerência discursiva).
9. O papel da gramática e seu ensino.
10. Ambiente e equipamento: como usá-los.
11. Planejamento de ensino.
12. Avaliação da aprendizagem.
13. Prática de planejamento de aulas envolvendo situações diversas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Os acadêmicos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades em sala de aula durante o ano letivo. Haverá notas bimestrais resultantes de avaliações de provas ou trabalhos práticos executados em atividades extra-classe.

A exigência de frequência às aulas será a mesma que já estabelecida em lei.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP, Pontes, 1993.

DUBIN, Fraida & OLSHTAIN, Elite. **Developing programs and Materials for language learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

EDGE, Julian. **Essentials of English Language Teaching**. London, Longman, 1993.

SOWEK, Osvaldo. **Ensino de Inglês pela abordagem comunicativa no 1º e 2º grau**. Dissertação de mestrado, Curitiba, 1987.

APÊNDICE 03 – ALGUNS CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

(David Shepperd)

1. O questionário possui validade de conteúdo, ou seja, pergunte a fornece respostas para os objetivos que foram o ponto de partida da pesquisa?
2. O questionário evidencia ser confiável, isto é, faz a mesma pergunta de formas variadas e, desta maneira, permite referência cruzada na análise de perguntas?
3. O questionário inclui salvaguardas contra a falta de sinceridade, isto é, ele se protege contra o *prestige bias* (por exemplo, dar respostas que são socialmente ou academicamente aceitáveis), e contra aquiescência (a tendência a não discordar e a não contradizer)?
4. A colocação faz com que as perguntas sejam interpretadas do modo que se pretende?
5. A colocação é explícita e não ambígua?
6. Os formatos de respostas são fáceis de entender e, desta forma, evitam a má- interpretação e potenciais ambigüidades das respostas escritas?
7. Se existem alternativas “a favor” e “contra”, os pontos de vista negativo e positivo estão disponíveis e tem peso igual para os participantes?
8. Há espaço no caso dos participantes quererem expandir acrescentar e/ou comentar sobre as perguntas do questionário?
9. As respostas dos participantes serão, na medida do possível, explícitas e sem ambigüidades?
10. Os formatos e escolhas disponibilizados para os participantes permitem comparações entre perguntas compatíveis em análises posteriores?
11. Há precauções feitas contra uma possível “contaminação” proveniente da colaboração entre os participantes?
12. O planejamento e desenho do questionário permitem posterior referência cruzada como um meio de identificar escolhas induzidas por *prestige bias* e aquiescência?

APÊNDICE 04 — QUESTIONÁRIO PILOTO

1.Nome:

2.Pseudônimo para ser usado na dissertação:

3.Idade:

4.Sexo:

5.Profissão:

Caso seja professor/a de língua inglesa. Há quanto tempo leciona? E em que tipo de escola?
Pública (municipal, estadual, federal), particular, escola de línguas.

6. Ano de entrada no curso de Letras:

7. Entrou para o curso de Letras em:

a. ☐ 1ª opção

O curso está correspondendo às suas expectativas? Sim? Não? Por quê?

b. ☐ 2ª opção

Qual era a sua 1ª opção? Está gostando do curso? Sim? Não? Por quê?

8. Ao terminar o curso pretende dar aulas de inglês:

☐ sim ☐ não

Por quê?

9. Já cursou ou está cursando as seguintes disciplinas:

☐ Lingüística I

☐ Lingüística II

☐ Lingüística IV

☐ Lingüística V

10. O que você entende por Metodologia e Prática de Ensino de Inglês?

11. Que relação você vê entre as disciplinas de Lingüística que cursou/está cursando com a Metodologia e Prática de Ensino de Inglês?

12. Na sua opinião, quais deveriam ser os objetivos da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês?

13. Como você imagina que as aulas de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês serão desenvolvidas?

O que você gostaria de fazer nessas aulas?

14. Que contribuição você espera da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês para a sua formação como professor de língua inglesa?

15. Na sua opinião, qual o papel da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês no curso de Letras?
16. Gostaria de comentar alguma coisa sobre a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Ponta Grossa, 27 de Março de 1998.

Thaísa de Andrade

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

APÊNDICE 05 — QUESTIONÁRIO 1**REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO
DE INGLÊS**

DATA:

Prezado Acadêmico(a):

Respondendo ao questionário abaixo você estará colaborando para o desenvolvimento da minha pesquisa e para o aprimoramento da disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*.

Instruções:

- Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que a sua identidade será mantida no anonimato)
- Marque um **X** na(s) alternativa(s) de múltipla escolha **ou** circule um número na escala quando for o caso
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço

Parte I - Reflexões

1. O que você entende por curso de formação de professores de línguas estrangeiras?

2. Que competências você considera importantes num professor de línguas estrangeiras?

3. O que você entende por *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*?

4. Que disciplinas você acha que fornecerão subsídios para a *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*? De que forma você acha que estas disciplinas vão contribuir?

5. Na sua opinião os objetivos da disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* apresentados são:

- () analisar o contexto sócio-político-educacional no qual os futuros professores irão atuar
- () realizar observações participativas em escolas públicas e/ou particulares
- () propiciar articulações entre os conteúdos de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* e as demais disciplinas do curso de Letras
- () preparar professores para atuarem no ensino público
- () preparar professores para atuarem no ensino particular
- () preparar professores para tomar consciência do seu papel como educador (agente participante e responsável do processo educativo)
- () preparar professores para contribuir no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira

- ☐ conhecer diferentes abordagens de ensinar
- ☐ analisar materiais didáticos utilizados no ensino/aprendizagem de língua inglesa (livros textos, fitas de vídeo, fitas K-7, readers, posters, revistas, jogos, etc)
- ☐ planejar aulas
- ☐ elaborar materiais adequados aos conteúdos propostos para as aulas experimentais
- ☐ implementar aulas de acordo com sua abordagem de ensinar
- ☐ analisar diferentes instrumentos de avaliação
- ☐ elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos propostos para as aulas
- ☐ perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização dos fenômenos ligados ao ensino-aprendizagem
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

6. Na sua opinião, as aulas de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* serão:

teóricas 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10 práticas

Justifique: _____

7. Gostaria que as aulas de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* fossem:

teóricas 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10 práticas

Justifique: _____

8. A disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* vai contribuir para a sua formação:

- ☐ propiciando oportunidades de analisar criticamente objetivos, teorias, abordagens, técnicas e materiais referentes ao ensino/aprendizagem de língua inglesa adequadas para o 1º e 2º graus
- ☐ oportunizando o desenvolvimento de habilidades básicas (teórico/metodológicas) para o ensino da língua inglesa

- () contribuindo para a capacitação de elaboração de propostas de ensino condizentes com a realidade na qual irei atuar
- () capacitando na escolha de procedimentos adequados ao diferentes contextos de ensino de língua inglesa
- () mostrando que a sala de aula é o lugar onde poderei buscar explicações para minhas dúvidas em relação a determinados procedimentos de ensino-aprendizagem
- () permitindo o emprego de procedimentos de ensino-aprendizagem de língua inglesa em caráter experimental
- () dando a oportunidade de conhecer diferentes procedimentos de avaliação
- () oportunizando a avaliação da sua competência presente e necessidades futuras no que se refere ao preparo para o ensino de língua inglesa
- () capacitando para fazer apreciação crítica de material didático
- () conscientizando-o do seu papel de educador dentro do contexto brasileiro
- () propiciando oportunidades de elaborar diferentes materiais de ensino
- () permitindo a implementação de diferentes instrumentos de avaliação
- () _____
- () _____
- () _____

9. Na sua opinião, a disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* tem a função de:

10. O curso de Letras está correspondendo às suas expectativas? Justifique sua resposta.

Parte II - Dados Pessoais/Profissionais:

11. Nome: _____

12. Pseudônimo para ser usado na dissertação caso seja necessário: _____

13. Sexo: ☐ Feminino☐ Masculino14. Idade: ☐ 20-25☐ 26-30☐ 31-35☐ 36-40☐ 41-45☐ acima de 45

15. Profissão: _____

Se professor(a) de inglês, preencha o quadro abaixo:

ESCOLA	1º GRAU (SÉRIE)	2º GRAU (SÉRIE)	LECIONOU OU LECIONA (INGLÊS) PERÍODO
Municipal			
Estadual			
Particular			
Escola de Línguas			

16. Ano de entrada no curso de Letras:

19 ____

17. Entrou no curso de Letras em:

☐ 1ª opção☐ 2ª opção. Qual era a sua primeira opção?

18. Por quê escolheu Letras (Inglês)?

19. Pretende dar aulas de inglês quando terminar o curso:

() sim () não.

Justifique a sua resposta.

20. Utilize o espaço abaixo para fazer comentários que acha relevantes e que não foram incluídos no questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração,
Professora Thaísa de Andrade.

APÊNDICE 06 — QUESTIONÁRIO 2

REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS I

DATA:

Prezado Acadêmico (a):

Respondendo ao questionário abaixo você estará colaborando para o desenvolvimento da minha pesquisa e para o aprimoramento da disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*.

Instruções:

- Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que a sua identidade será preservada)
- Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha ou circule um número na escala quando for o caso
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço.

Parte I – Reflexões

1. Na sua opinião, quais dos objetivos mencionados foram alcançados durante o ano letivo na disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*:

- ☐ analisar o contexto sócio-político-educacional no qual os futuros professores irão atuar
- ☐ realizar observações participativas em escolas públicas e/ou particulares
- ☐ propiciar articulações entre os conteúdos de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* e as demais disciplinas do curso de Letras
- ☐ preparar professores para atuarem no ensino público
- ☐ preparar professores para atuarem no ensino particular
- ☐ preparar professores para tomar consciência do seu papel como educador (agente participante e responsável pelo processo educativo)
- ☐ preparar professores para contribuir no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira
- ☐ conhecer diferentes abordagens de ensinar
- ☐ analisar materiais didáticos utilizados no ensino/aprendizagem de língua inglesa (livros textos, fitas de vídeo, fitas K-7, readers, posters, revistas, jogos, etc)
- ☐ planejar aulas
- ☐ elaborar materiais adequados aos conteúdos propostos para as aulas experimentais
- ☐ implementar aulas de acordo com sua abordagem de ensinar
- ☐ analisar diferentes instrumentos de avaliação
- ☐ elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos propostos para as aulas
- ☐ perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização dos fenômenos ligados ao ensino-aprendizagem

Outros objetivos não mencionados, mas que foram alcançados:

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

2. Em geral, você sente que os objetivos inicialmente propostos na disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* foram alcançados:

- () plenamente
 () foram alcançados com algumas restrições
 () foram alcançados com muitas restrições
 () não foram alcançados

Justifique: _____

3. Na sua opinião, as aulas de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* foram:

teóricas 1_2_3_4_5_6_7_8_9_10_ práticas

Justifique: _____

4. Na sua opinião, as aulas de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* deveriam ter sido:

teóricas 1_2_3_4_5_6_7_8_9_10_ práticas

Justifique: _____

5. A disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* contribuiu para a sua formação:

- () propiciando oportunidades de analisar criticamente objetivos, teorias, abordagens, técnicas e materiais referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa adequadas para o 1º e 2º graus
 () oportunizando o desenvolvimento de habilidades básicas (teórico/metodológicas) para o ensino da língua inglesa
 () contribuindo para a capacitação de elaboração de propostas de ensino condizentes com a realidade na qual irei atuar
 () capacitando na escolha de procedimentos adequados aos diferentes contextos de ensino de língua inglesa

- () mostrando que a sala de aula é o lugar onde poderei buscar explicações para minhas dúvidas em relação a determinados procedimentos de ensino aprendizagem
- () permitindo o emprego de procedimentos de ensino-aprendizagem de língua inglesa em caráter experimental
- () dando a oportunidade de conhecer diferentes procedimentos de avaliação
- () oportunizando a avaliação da minha/sua competência presente e necessidades futuras no que se refere ao preparo para o ensino de língua inglesa
- () capacitando para fazer apreciação crítica de material didático
- () conscientizando-o/me do seu/meu papel de educador dentro do contexto brasileiro
- () propiciando oportunidades de elaborar diferentes materiais de ensino
- () permitindo a implementação de diferentes instrumentos de avaliação
- () _____
- () _____
- () _____

6. Na sua opinião, a disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* correspondeu às suas expectativas:

- () plenamente
- () correspondeu às minhas expectativas com algumas restrições
- () correspondeu às minhas expectativas com muitas restrições
- () não correspondeu às minhas expectativas

Justifique: _____

7. Na sua opinião, a disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* contribuiu para que você se sinta preparado para assumir o estágio do próximo ano acadêmico?

Sim? De que forma? _____

Não? Por quê? _____

8. A metodologia empregada nas aulas de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* foi adequada para o desenvolvimento dos conteúdos?

☐ adequada
☐ adequada, com algumas restrições
☐ adequada, com muitas restrições
☐ inadequada

Justifique: _____

9. A bibliografia trabalhada foi adequada para a realização dos objetivos propostos para a disciplina?

☐ adequada
☐ adequada, com algumas restrições
☐ adequada, com muitas restrições
☐ inadequada

Justifique: _____

10. Em geral, você sente que o conteúdo trabalhado foi adequado para atingir os objetivos propostos?

☐ sim ☐ não

Justifique: _____

11. Você sente que houve alteração do programa inicialmente apresentado durante o decorrer do ano letivo?

☐ sim ☐ não

Qual? Por quê?

12. Na sua opinião, a forma de avaliação feita na disciplina foi adequada?

- () adequada
 () adequada, com algumas restrições
 () adequada, com muitas restrições
 () inadequada

Justifique: _____

Sugira outras formas de avaliação que poderiam ter sido usadas na disciplina.

13. Em geral, você sente que a disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* ajudou-o (a) tornar-se um professor(a) e/ou futuro (a) professor (a) que pensa /repensa mais a sua atividade profissional, em suma, mais reflexivo? Assinale na escala abaixo:
 não 0_ 1_ 2_ 3_ 4_ 5_ 6_ 7_ 8_ 9_ 10_ sim

Justifique: _____

14. Em geral, você sente que a disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* ajudou-o (a) a desenvolver seu espírito crítico? Assinale na escala abaixo:
 não 0_ 1_ 2_ 3_ 4_ 5_ 6_ 7_ 8_ 9_ 10_ sim

Justifique: _____

15. Nas aulas de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* você teve a oportunidade de fazer relações com outras disciplinas do curso de Letras?

Quais? De que forma?

16. Quais aspectos do programa de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* você considera mais relevantes? Estes aspectos foram desenvolvidos durante este ano letivo?

Justifique: _____

17. Após ter cursado a disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*, você sente-se mais motivado(a) a atuar como professor de inglês?

() sim () não

Justifique: _____

18. A disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* ajudou-o (a) a melhorar sua proficiência em língua inglesa?

() sim () não

Você acha que deveria ser um dos objetivos da disciplina contribuir para o desenvolvimento da sua proficiência em língua inglesa?

Justifique: _____

19. Caso você já atue como professor de inglês, de que forma a disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês* contribui para que ocorressem mudanças na sua atuação profissional?

De que forma você acha que a disciplina poderia ter contribuído?

20. Utilize o espaço abaixo para fazer comentários sobre a disciplina que acha relevantes.

Aspectos positivos: _____

Aspectos negativos: _____

21. Utilize o espaço abaixo para sugestões de mudanças para a disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*.

Parte II – Dados Pessoais:

22. Nome: _____

23. Pseudônimo para ser usado na dissertação, caso seja necessário: _____

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração.

Professora Thaísa de Andrade.

APÊNDICE 07 — ROTEIRO DA ENTREVISTA PILOTO

Introdução: agradecer pela colaboração, esclarecer o objetivo da entrevista, pedir que no final da entrevista faça sugestões/comentários.

1. Qual a sua formação?
2. Poderia falar sobre a sua carreira como professora?
3. Gostaria que você falasse sobre o programa da disciplina de Língua Francesa.
 - a. programa escrito
 - b. programa desenvolvido em sala de aula
 - c. objetivos
 - d. metodologia
 - e. avaliação

APÊNDICE 08 – ROTEIRO DA ENTREVISTA 01

Introdução: esclarecer os objetivos e importância da entrevista, questão da ética e sigilo em relação ao conteúdo da entrevista, e reforçar que o nome do professor entrevistado será omitido.

1. Professor, gostaria que o senhor falasse um pouco da sua história. Qual a sua formação acadêmica?
2. E a sua carreira de professor de inglês quando começou? O senhor trabalhou em escolas de primeiro e de segundo grau, como foi essa experiência?
3. O senhor também foi proprietário de uma escola de línguas em Ponta Grossa, qual a diferença entre trabalhar em escolas do estado e em uma escola privada?
4. Quando e por que o senhor decidiu fazer o seu mestrado? O senhor poderia falar um pouco do trabalho que desenvolveu?
5. Depois do seu mestrado, que mudanças ocorreram na sua prática de sala de aula?
6. Como o senhor se tornou professor de MPEI?
7. Há quanto tempo o senhor trabalha com a disciplina Metodologia e Prática de Ensino e Inglês na UEPG? Como tem sido esta experiência?
8. O senhor sempre foi professor de MPEI ou também trabalhou com outras disciplinas? Quais?
9. Como é o seu relacionamento com o currículo da disciplina? Segue o currículo escrito? Por que sim/não? Quem elaborou o currículo? Ele é revisto anualmente? Se não, com que frequência e por quem? Quando foi revisto pela última vez e por quem?
10. A disciplina tem uma carga horária de 68 horas/aula semanais (curso anual) o que o senhor espera que os acadêmicos possam realizar até o final do curso/disciplina?
11. Além dos objetivos explícitos que aparecem no programa, o senhor tem outros objetivos que deseja alcançar com a disciplina?
12. Como o senhor vê a relação da MPEI com outras disciplinas do curso?
13. Qual o papel fundamental da MPEI na formação dos futuros professores de língua inglesa?
14. Que dificuldades o senhor enfrenta ao trabalhar com esta disciplina?
15. Que tipo de metodologia que o senhor adota nessa disciplina?
16. E que tipo de avaliação o senhor vai utilizar?
17. E em relação aos acadêmicos, o que o senhor espera deles quando terminarem esta disciplina?
18. O senhor gostaria de acrescentar alguma coisa? Alguma crítica ou observação?

APÊNDICE 09 - ROTEIRO DA ENTREVISTA 02

Introdução: objetivo da entrevista elucidação do programa.

1. O senhor considera o programa um documento pró-forma? Por que entregou aos alunos o programa?
2. O senhor está trabalhando os conteúdos na seqüência que estabeleceu no programa, ou depois de iniciar o trabalho com os alunos fez alguma alteração?
3. Por exemplo, o primeiro item do programa já foi desenvolvido? Sim, não. Por que?
4. Quanto do programa já foi trabalhado? Conseguiu desenvolver os conteúdos que pretendia nesse 1º semestre? Sim, não. Por que?
5. O senhor acha que existe muita diferença entre programa apresentado aos alunos e o que vem sendo trabalhado em sala de aula? Sim, não. Por que?
6. O senhor acha que os alunos estão produzindo aquilo que era esperado deles? Sim, não. Por que?
7. Na primeira entrevista o senhor comentou que acha difícil avaliar os alunos. Como foi esse primeiro bimestre?
8. Os alunos realizaram algum trabalho nas escolas nesse primeiro semestre? Vão desenvolver algum trabalho de observação e/ou participação nas escolas no segundo semestre? Comentar o que a professora de Met. e Prát. de Português incluiu no programa a partir de 1996.
9. Como tem sido a frequência dos alunos às aulas?
10. E a participação/envolvimento dos alunos com a disciplina? Mostram interesse pela disciplina? Participam com suas experiências?
11. O senhor sempre menciona sobre a importância da motivação no aprendizado. Como o senhor tem trabalhado a motivação dos alunos de MPEI?
12. O senhor comentou na primeira entrevista que os alunos das licenciaturas são de 5ª categoria. Em que eles diferem dos alunos de outros cursos? Se os alunos de letras fossem de 1ª categoria, o senhor acha que a disciplina seria desenvolvida de uma maneira diferente? Como?
13. O senhor encontrou alguma dificuldade nesse primeiro semestre?
14. O senhor comentou na entrevista e em uma das aulas que os alunos quase não têm acesso a bibliografia de MPEI porque a maioria dos textos são em inglês. De que maneira o senhor

resolveu esta dificuldade? Trabalhou com resumos, esquemas, ou com bibliografia em português?

15. O senhor mencionou na primeira entrevista que a disciplina MPEI tem como prioridade formar professores para atuarem na escola pública. De que maneira o senhor faz isso? Vai trabalhar com os alunos o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná? Como?
 16. O senhor faz parte atualmente de alguma associação de professores de língua inglesa? Recebe algum tipo de publicação voltada ao ensino de inglês? Tem participado de encontros, congressos, etc?
 17. O senhor acha que o ensino de inglês no ensino médio mudou nos últimos anos? Em que aspectos? A que se devem essas mudanças?
 18. O senhor acha que essa disciplina tem características de um curso de treinamento ou de um curso de desenvolvimento?
 19. De que maneira os alunos que já são professores contribuem nas aulas de MPEI? São alunos especiais?
 20. O senhor percebe os alunos fazendo relações da MPEI com as outras disciplinas? Como isso tem contribuído para as aulas de MPEI?
 21. O senhor comentou também que a maioria dos alunos só se dá conta de que serão professores de inglês quando começam essa disciplina. O senhor acha que eles já estão vendo as coisas com olhos de professor?
 22. Na sua opinião, que características são fundamentais em um professor de língua estrangeira da escola pública? O senhor vê essas características nesses alunos de MPEI?
 23. O senhor comentou em uma das aulas que quando as pessoas quando se reúnem para conversar em inglês o resultado não é positivo por ser uma situação artificial. Mas a prática na aula de inglês não é artificial também?
 24. Também foi falado de aprendizado formal e informal. Para o senhor todo aprendizado formal é necessariamente consciente?
 25. Foi trabalhado também o conceito de accuracy e fluency. Como o senhor sugere aos alunos para trabalharem as duas coisas juntas?
- Extra:** Durante a aula do dia 14 de Maio, o senhor comentou que está escrevendo um artigo. Sobre o que é esse artigo? Onde vai ser publicado? Quantos artigos já publicou? Trabalhou em sala de aula algum desses artigos?

APÊNDICE 10– ROTEIRO DA ENTREVISTA 03

Introdução: agradecer pela colaboração durante o ano de 1998 pedir avaliações do terceiro e quarto bimestres esclarecer o objetivo da entrevista.

1. Os objetivos da disciplina foram alcançados? Na totalidade? Com restrições?
Quais objetivos não foram alcançados? Por quê?
Quais são as conseqüências disso?
Foram acrescentados outros objetivos, ou conteúdos ao programa durante o ano letivo que não constavam do planejamento? Por quê?
2. Quais aspectos da disciplina o senhor considera que foram positivos?
Participação/envolvimento dos alunos, metodologia empregada, forma de avaliação,
Quais aspectos foram negativos? Participação dos alunos, falta dos alunos, falta de leitura prévia dos alunos, falta de motivação, falta de interesse, avaliação.
A que o senhor atribui isso?
3. O senhor mencionou na última entrevista uma certa insatisfação com a metodologia empregada nas aulas. O senhor poderia falar um pouco mais sobre isso? Considerando essa insatisfação, que mudanças o senhor pretende fazer para o ano de 99?
4. Quanto a avaliação, que critérios o senhor utilizou para avaliar os trabalhos escritos dos alunos? Além dos trabalhos escritos os alunos foram avaliados levando em consideração o que? Participação em sala de aula? Como o senhor avalia a participação?
5. O senhor acha que os alunos estão preparados para a *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês II*? Sim? Não? Por quê?
6. O senhor acha que os alunos estão mais motivados para atuar como professores de inglês do que eles estavam no início do ano? Estão mais motivados para a MPEI II?
Sim? Não? Por quê?
7. Que mudanças o senhor planeja fazer no programa da disciplina para o ano de 99?
Por quê?
8. O senhor sente-se motivado a continuar trabalhando como professor de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês? Sim? Não? Por quê?
9. Que sugestões/conselho o senhor daria a um professor que está iniciando a sua carreira como professor de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês?
10. A minha presença em sala de aula alterou de alguma maneira o seu trabalho? Não? Sim?
Qual?

11. De um modo geral, como o senhor se sente em relação ao que foi desenvolvido durante o ano letivo na disciplina de MPEI?
12. O senhor gostaria de fazer algum comentário para finalizar nossa entrevista, alguma crítica, alguma sugestão ou acrescentar alguma. Alguma comentário em relação a pesquisa que estou desenvolvendo?

APÊNDICE 11 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 01

1 PP: Professor, queria que o senhor me contasse um pouco da sua formação?

2 PO: Formação acadêmica?

3 PP: Isso!

4 PO: Bom, eu, formação acadêmica. Bom, eu estudei o primeiro^a e o segundo grau em
5 seminário, né? Foi muito (incomp) bem feito, embora eu fosse um aluno médio lá, depois
6 que eu saí aqui pra fora eu vi que eu tava muito bem preparado.

7 PP: Hum! (como colocar)

10 Um dia de curso naaa, né? Então, eu era realmente preparado. Depois, e, eu entrei no curso de
11 Direito, fiz 2 anos, mas daí eu percebi que eu ia perder o meu inglês, que eu gostava muito,
12 que eu contei aquela vez lá na aula, né?

13 PP: Hum, hum. Isso.

14 PO: Que eu gostava muito de inglês, então eu, passei pra Filosofia, fiz vestibular de novo,
15 passei em Filosofia, fui fazer Letras, mas não tinha inglês por incrível que pareça, eu não o
16 que que eu (incomp), fui fazer francês, mas
17 (sobreposição)

18 PP: Não existia a habilitação Inglês, era Português/Francês?

19 (sobreposição)

20 PO: Não, não tinha, isso. Mas, eu já, é, eu daí já em seguida aconteceu um fato curioso, que
21 morreu um professor de inglês do colégio, e naquele tempo não existia professor de inglês na
22 cidade, ele mesmo era um homem, é, improvisado na profissão, de certo sabia um pouquinho
23 lá, e (incomp) sabia muito mal, pelo que eu ouvi lá dos alunos, sabe? Ele falava tudo errado,
24 ensinava as pronúncias erradas, então, devia ser assim uma pessoa emergencial. Pois bem, aí
25 (incomp) me convidaram logo no primeiro ano da Filosofia já tive que dá aula, senão os
26 alunos não teriam aula no colégio. Então, os próprios professores fizeram um acordo aqui,
27 toleravam minhas faltas, foi um, até eu diria que não fiz um curso bem feito, Filosofia, por
28 causa disso, tinha que dá aula junto, à noite no colégio.

29 PP: Sim.

30 PO: Bom, mas nesse, nesse espaço de tempo também eu fiz, fui fazer um, por experiência, o
31 concurso do Michigan. Lá em Curitiba. Me lembro até que tinha 100 candidatos, daí paguei 5
32 dólares pela inscrição, foi em 1963 por aí, paguei 5 dólares, me lembro até o colega que foi
33 comigo, Elias, aí quando cheguei lá me assustei, né? Aquele (incomp) falando inglês, eu : "O
34 que que eu tô fazendo aqui?" (risadas) Eu era moço, novo, mas, passei no pré-teste lá,
35 ficaram só 25 dos 100.

36 PP: Puxa!

37 PP: Eu tava lá. E fui aprovado. Eu tenho aquele diploma com muita assim, com muita honra
38 porque eu também fui com o que eu sabia de inglês, né? Nem sabia como estuda, não tinha
39 que me preparar, né?

40 PP: Não tinha idéia nem de como era o teste.

41 PO: Nem como era. Mas, me lembro do teste, era muito bem feito, é, ele, ele testava não só o
42 conhecimento de inglês da pessoa, como experiência de vida assim ou, as informações que o
43 sujeito tinha, me lembro depois teve um teste oral, um americano me perguntou o que eu
44 achava da, da educação russa. Eu fiquei com medo de dizer que eu não conhecia nada
45 (risadas) da educação russa, né? Então, eu disse: "Olha, é, eu não sei". Ah! Não era isso. Ele
46 disse que que eu, se eu achava que a educação russa seria pro Brasil, né? Imagina a pergunta
47 que ele fez prum moço novo como eu era. E eu disse que não, que ela era boa pra eles lá que
48 eles tinha outro sistema de vida, mas pra nós não servia, então eu me saí bem.

49 (risadas) Me lembro até da resposta que eu dei lá pra ele. Então, pra você vê como me marco
50 aquele teste. Foi muito bom aquele teste, o Michigam, tenho até hoje aquele diplominha como
51 é, com orgulho, ele me ajudou na profissão, sabe. Porque naquele tempo se você tivesse
52 aquele diploma, você só fazendo as disciplinas pedagógicas do curso de Filosofia, você podia
53 dá aula aí nas escolas de 1º e 2º grau. E foi o que me aconteceu, como eu já tinha a disciplina
54 pedagógica, então eu fiquei habilitado a dar aula de inglês. Aí veja o seguinte, logo em
55 seguida começou a primeira turma de inglês, no ano seguinte, e talvez o meu erro foi de não
56 ter voltado pra atrás. Eu devia ter feito o inglês. E eu fui adiante, aquela vontade de me
57 formar, porque eu tava dando aula já, me formei, e aí também aqui precisou de professor de
58 inglês, professor de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês,
59 bom, abriu concurso e eu fiz.

60 PP: Isso foi em sessenta e ...

61 PO: 64, 65, 66 por aí.

62 PP: Então, logo que o senhor se formou o senhor já fez o concurso?

63 PO: Logo, porque não tinha professor, né? E eu era um dos poucos aí, que tinha condições,
64 Que sabia inglês.

65 PP: Sim.

66 PO: Me lembro que na turma, era a **(omiti os nomes)**. O pessoal que já tá aposentado aí, sabe,
67 no colégio. Aquela, aquela, a mãe da, da...

68 PP: Mãe da **(omiti o nome)**.

69 PO: Da **(omiti o nome)**, isso.

70 PP: Professora.

71 PO: Isso, a **omiti o nome** também. Aí eu, precisava de um professor de Prática de Ensino, daí
72 eu passei no concurso, sei lá eu, até de certo estava preparado, aquela coisa, mas, eu não
73 tinha habilitação, né? Inglês. Aí veja que eu fui fazer, o que que eu fui fazer. Fui em Curitiba,
74 fiz vestibular de novo, no curso de Letras, na Católica, me lembro até hoje, fui lá assisti umas
75 aulas, não consegui, era muito difícil, pra fazer só inglês, né? Só pra fazer a habilitação
76 inglês. Desisti, aí eu disse: "O que que eu vou fazer da vida agora meu Deus do céu?" "Eu
77 tenho que ter essa habilitação, senão, ". Eu percebi que eu ia ser prejudicado pra frente, sabe?

78 PP: Sim.

79 PO: Porque naquele tempo era muito rígido, você não podia passar de uma disciplina pra
80 outra, por exemplo de inglês para português. Aí acabei indo pra, indo fazer o vestibular em
81 **(omiti o nome)**. (incomp) tinha faculdade de fim de semana. Fui lá ser aluno de alunos, ex -
82 alunos meus daqui da cidade.

83 PP: Hum, hum!

84 PO: Lá eu fiquei 2 anos viajando, eu ia, volta e meia tava lá, sabe. Umas 2, 3 vezes por mês.

85 PP: Trabalhava aqui na universidade e assistia aula lá?

86 PO: Assistia aula lá, assistia umas poucas, né? Mas, como eu tinha facilidade, realmente, foi
87 fácil fazê. Depois terminei transferindo pra **(omiti os nomes)** os 2 últimos anos, pra ficar mais
88 perto.

89 PP: Sim.

90 PO: De fato me formei em **(omiti o nome)** em inglês, quer dizer, isso foi uma coisa
91 engraçadíssima, e muito, muito ruim pra mim sabe, fui muito sacrificio, muito extenuante na
92 época.

93 Mas, eu tava precisando, muito motivado, mas naquele tempo professor não era tão bom
94 como hoje, sabe. Ganhava mal. (incomp)

95 (sobreposição)

96 PP: O senhor era solteiro ainda?

97 PO: Casado, casado, eu casei muito cedo, sabe. Problema sério isso aí. Bom, depois aí quando
 98 chegou em 82, 82, é. Eu percebi que eu tava precisando de algumas novidades, não tinha nada
 99 de inglês, a minha colega, a (omiti o nome) não tinha conhecimento nenhum, ela era a
 100 professora de Prática de Ensino de Português e Francês, né? Então (incomp), ~~ela não podia~~
 101 viajar, não estudava, eu dizia precisa sair, alguma coisa, né? Tentei ir pros Estados Unidos e
 102 não consegui porque, porque não conseguia a permissão do Estado, sabe pra saí.

103 PP: O senhor trabalhava no Estado ao mesmo tempo?

104 PO: Claro. Dava aula em vários colégios e nos seminários.

105 (sobreposição)

106 PP: Desde aquela época do colégio?

107 PO: De um colégio eu saí pra., e fui para outro porque lá tinha mais aula, tinha aula de dia,
 108 então, no colégio, não podia dá aula em mais de 2 escolas no estado naquela época, então, por
 109 isso que eu tive que saí.

110 PP: O senhor na verdade nunca parou de ...

111 (sobreposição)

112 PO: (incomp) Porque eu passei no concurso. Não nunca parei, não. Eu dava só aula de inglês,
 113 ah! e de português também dei aula de português. Aliás, passei num concurso do estado em
 114 português, num concurso muito sério, muito difícil, né? Me lembro foi um concurso que a
 115 (omiti o nome) passou também, o (omiti o nome), e nós fomos bem classificados, sabe. É,
 116 mas eu não aproveitei a vaga, ~~porque bem naquela época, fui nomeado aqui na universidade,~~
 117 então, eu não podia ter mais, eu já tinha o colégio, então, não podia ter mais que 2 cargos. Daí
 118 em 82 que eu senti essa necessidade de, de estudar um pouco, né? De ver o que tava
 119 acontecendo por aí no mundo do ensino de inglês. E, mas, eu sabia que o mestrado tinha na
 120 capital, mas tinha, era sempre Literatura e Inglês, até que eu vi um folder ali no curso de
 121 Letras, dizendo que tinha só para Língua Inglesa, fui lá me informar, e de fato fui lá, passei,
 122 me lembro que tinha 25 candidatos, eu fui o primeiro colocado, ficou, me senti assim muito
 123 satisfeito, sem me preparar, também porque foi assim em cima da hora.

124 Fui com o que eu sabia, na época fui muito elogiado, e fiz o mestrado até com certa
 125 facilidade. Uma coisa que eu aprendi, eu falei para os alunos, foi muito bom pra mim,
 126 aprender a estudar sozinho. Isso ajudou bastante, terminei o mestrado no tempo hábil, né?

127 PP: O senhor terminou o mestrado em 87, né?

128 PO: 87. Fiz aquela disciplina que você sabe lá, né? Sobre o ensino de inglês (incomp)

129 PP: Hum, hum!

130 PO: Foi mais uma pesquisa bibliográfica aquilo, não fiz pesquisa de campo, que senão eu não
131 terminava nunca.

132 PP: Não terminava, né? Professor, e o senhor nunca pensou em fazer um concurso aqui pra
133 universidade pra Língua Inglesa? O senhor fez na época pra Metodologia porque era (incomp)
134 (sobreposição)

135 PO: Veja bem , porque era o que apareceu. Isso.

136 PP: Mas, e de vontade mesmo, o senhor sempre se sentiu bem com essa disciplina? Como eu,
137 eu, a minha primeira vontade era fazer pra Língua Inglesa, tanto é que eu fiz.

138 PO: Bom, é que eu já, eu dei vários anos aula de inglês aqui.

139 PP: Aqui.

140 PO: Isso, pra complementar carga horária, é, por exemplo, eu trabalhei bastante com, não eu
141 dei é, nas primeiras (incomp), me lembro agora vários anos eu dei aulas de inglês junto com
142 Metodologia (incomp) às vezes Metodologia tinha muito pouco aluno, sabe.

143 PP: Sim.

144 PO: Eu dava aula de, não sei como se chamava, se era Língua Inglesa I,, Língua Inglesa II,
145 É, dei aula de, de, English for Specific Purposes, ESP.

146 PP: Hum,hum.

147 PO: Em várias turmas aí na universidade, Engenharia, Engenharia de Materiais, é, Economia,
148 Administração , dei vários cursos.

149 PP: De uns pra cá é que tem muitas turmas de, de (incomp)
150 (sobreposição)

151 PO: Dei curso de Especialização. Veja bem ,eu gostava de inglês, realmente dá aula, e é que
152 eu estava apaixonado pela disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês, eu comecei a
153 gostar dela mais depois do mestrado. Antes eu era muito inseguro, não sabia bem o que
154 ensinar aos alunos, o mestrado é que me abriu bastante possibilidades.

155 PP: É, essa é uma coisa que eu queria perguntar, depois do seu mestrado, o senhor sentiu
156 muita diferença na sua prática em sala de aula?
157 (sobreposição)

158 PO: Bastante, bastante. Muita segurança, é muito, muita abertura, principalmente segurança.
159 Eu cheguei (incomp) Isso eu me lembro. Mas, voltei por cima, eu saí, eu tava em baixa assim,
160 sabe. Baixo astral, quando eu fui fazer mestrado. É por questões políticas também dentro da
161 universidade, eu tive uns atrapalhos aqui dentro, é, fui, era mal visto porque eu dava aula,

162 muita aula fora, então não me dedicava muito a universidade, por necessidade, né? E o
163 pessoal da época aí era terrível, como ainda é, mas aquele tempo parece que era pior. E daí,
164 saí assim muito é, muito down, mas voltei, completamente transformado, sabe. Foi, pra mim o
165 mestrado foi, além de ter sido umas boas férias, de três anos, na época eu fiz com as melhores
166 condições possíveis, não causou grande esforço pra mim, levei uma vida normal.

167 PP: Não foi um parto?

168 PO: Não, pra mim não foi. Sinceramente, eu tive, pratiquei lazer lá, normalmente. Eu me
169 mudei com a minha família pra lá.

170 PP: Sim.

171 PO: Então, não foi difícil, não. E voltei com altíssimo astral, sabe. Com a auto-estima muito
172 elevada, isso me ajudou bastante. Vamos dizer, eu voltei sobrando pra dá aula pra aula pra
173 turma, né? Depois, eu dei uns cursos de especialização, notei uma receptividade muito
174 grande, até pra professores de português. É, principalmente nessa linha de análise de discurso,
175 sabe. Que era novidade, que até hoje é novidade aqui, né? Foi muito bom.

176 PP: Se tivesse que voltar atrás faria tudo novamente?

177 PO: O mestrado eu faria. Eu senti que eu não pude fazer doutorado. Porque o doutorado, é, eu
178 achei que já seria meio tarde pra mim, sabe. Não ia aproveitar muito, por causa da idade, né?
179 E de fato não aproveitaria.

180 PP: É, não acho por causa de idade porque o senhor é super novo, mas ...

181 (sobreposição)

182 PO: Não sou super novo, vou fazer 60 já. Vou fazer 59 esse ano.

183 PP: Já? Quer dizer, mas assim mesmo.

184 PO: Sim (risadas)

185 PP: Mas, pelo senhor ter feito talvez o mestrado um pouco tarde em termos de tempo útil
186 aqui, né?

187 PO: Isso, veja bem. Eu fiz mestrado tarde porque não existia mestrado.

188 PP: Sim.

189 PO: Eles começaram, os cursos de mestrado começaram recentes aqui no Brasil.

190 PP: Quando o senhor começou aqui na universidade o senhor tinha o que, uns vinte e poucos
191 anos também?

192 PO: Exatamente. 66.

193 PO: Uns vinte e quatro?

194 PO: Eu nasci em 39, um pouco mais, né?

- 195 PP: É, na verdade não, a minha história, o meu começo aqui não foi muito diferente do seu.
- 196 PO: Hum, hum. Exatamente.
- 197 PP: Né?
- 198 PO: Foi mais ou menos com a tua idade. Talvez você começou mais cedo que eu ainda.
- 199 PP: Sim, senhor trabalhou também com escola de línguas, né?
- 200 PO: Ah! É, tive minha escola de inglês. Pois é, isso foi por necessidade econômica, não foi
- 201 assim propriamente, claro que eu tive uma, uma frustraçãozinha na vida, que eu percebi que
- 202 eu não tava produzindo, sabe? Sempre gostava tanto de inglês e, optei por ser professor de
- 203 inglês ao invés de ser advogado, que eu também gostava, e até acho que teria me saído muito
- 204 bem como advogado pelas características da minha personalidade acho que teria me saído
- 205 bem. Mas, é, eu notei que como professor de inglês eu não, não tive chance nenhuma no
- 206 ensino médio, né? Então, como eu precisava, queria melhorar meu, meus ganhos e, ao mesmo
- 207 tempo dar essa, criar essa oportunidade pra mim de ensinar inglês, né?
- 208 E incentivado por pessoas que me conheciam, né? Eu comecei a, "Ah! vou dá aula de inglês
- 209 assim particular, com algumas poucas turmas aí". Por isso, até todo mundo, eu era muito
- 210 conhecido na cidade. Diziam: "omiti o nome". Então, eu pus o curso (omiti o nome), até
- 211 errei devia ter posto outro nome.
- 212 PP: Não era como uma franquia, um Yázigi. Era o seu curso.
- 213 PO: Não.
- 214 PP: Era o seu curso.
- 215 PO: Era o meu curso. Eu comprei um método aí, do Rio Grande do Sul. Eu primeiro comecei,
- 216 comecei com outro método, não lembro bem agora. É, e daí eu passei para um outro método
- 217 do Rio Grande do Sul, um pessoal que tinha lá uma franquia propriamente dita. Mas, e foi
- 218 muito bem sabe? Foi, (incomp) foram vários anos aí, foram uns 10 anos que eu tive aí de
- 219 sucesso, que justamente parei pra ir fazer o mestrado. (incomp) que a universidade tava
- 220 abrindo perspectivas muito boas aqui. E como aquilo eu vi que, ou ficava o resto da vida
- 221 naquilo, mas e, exigia muito da gente, sabe? Trabalhei demais, era uma correria total.
- 222 PP: O senhor tinha outros professores trabalhando junto?
- 223 PO: Tinha. Tinha vários professores. Tinha uns 5,6 professores. Cheguei a ter 250 alunos.
- 224 PP: Puxa!
- 225 PO: Era bom o curso. Ganhei bastante dinheiro, posso dizer, me realizei até, nesse aspecto
- 226 de aula, ensinei muita gente inglês. Eu dava a maioria das aulas, me dedicava ao máximo ali,
- 227 sabe? Mas, ao mesmo tempo eu tinha a faculdade, então por isso que ficou.

228 (sobreposição)

229 PP: E o Estado também. Eram três.

230 (sobreposição)

231 PO: E o Estado também. Era uma correria imensa, sabe. Além da vida normal da gente.

232 PP: E o senhor, que diferença o senhor vê em trabalhar numa escola, num instituto de línguas,
233 né? E trabalhar no Estado? Foi muito diferente?

234 PO: Veja bem, não depende da, de trabalhar nesse ou naquele lugar. É o aluno, e hoje mais
235 do que nunca, eu cheguei a essa conclusão. A gente como professor, tem relativamente tem
236 muito a fazer Thaísa, é, eu, aquilo que eu falei naquela aula. Pra mim hoje a grande coisa na
237 vida de cada pessoa é a motivação. O professor tá lá pra ajudar, eu vi alunos assim que me
238 procuravam, eles tavam aprendendo, a gente notava que era (incomp), outros vinham lá e a
239 gente ensinava, e exigia, e não havia resultado nenhum, eles pagavam só o salário, o salário, a
240 mensalidade que os pais exigiam que eles tivessem ali, mas não aprendiam. Então, mais do
241 que nunca é a motivação do aluno, sem motivação não vale a pena.

242 PP: Mas o senhor viu, não sentiu grandes diferenças em trabalhar na escola

243 (sobreposição)

244 PO: Não, porque eu trabalhei no estado, pois eu lá no colégio eu tive alunos que aprenderam
245 inglês.

246 PP: Hum, hum.

247 PO: E a maioria não aprendeu, mas alguns lá simplesmente se interessavam. Sabe como é? E
248 aprendiam.

249 (sobreposição)

250 PP: E lá no colégio, na época que o senhor trabalhou.

251 PO: Foi a vida inteira trabalhei lá, me aposentei lá.

252 PP: Será, será que é muito diferente do que é hoje? As turmas na sua época eram turmas
253 pequenas?

254 PO: Eram turmas pequenas, no máximo 20 alunos, 25 alunos, 20 alunos. Só que o inglês viu
255 Thaísa, lá eles, era uma disciplina no meio de vinte e poucas disciplinas, e só na terceira série
256 é que tinha inglês. O último ano deles, que eles já tavam se motivando pro vestibular. Eu não,
257 eu não me realizei lá como professor de inglês. Eu acho que me realizei lá mais como
258 educador. Eu procurava ser, sabe. Me lembro que os professores gostavam de mim, havia
259 assim uma, uma afinidade grande, afetiva inclusive entre eu e eles. Eu, sentia, eles eram

260 muito carinhosos comigo, sabe. Viviam me homenageando, porque eu tava sempre
261 conversando com eles, dando palpite.

262 PP: Sim.

263 PO: Muitos às vezes, eu encontro na rua e eles me agradecem.

264 PP: E, era uma época que o senhor tava trabalhando quando, eles eram adolescentes. É uma
265 fase que tão procurando

266 PO: Claro, claro. É, e eles ficavam muito sozinhos.(incomp) Era um internato, né? Eles tavam
267 longe de casa. Então, eles realmente. Eu ajudei mais como educador do que como professor
268 de inglês. É, isso é verdade.

269 PP: Que legal. Professor, hoje em dia o aluno não é mais, não é mais internato o colégio?

270 PO: É.

271 PP: Ainda é.

272 PO: Mas ele decaiu bastante, depois que passou pra universidade, que hoje é a universidade
273 que administra aquilo, a universidade se desinteressou, né? Antes era uma escola famosa na
274 cidade.

275 (sobreposição)

276 PP: A gente não ouve falar do colégio.

277 PO: Pois é, e antes ele era famoso na cidade, né? Perdeu bastante. Perdeu.

278 PP: Sim. Hum,hum.

279 (sobreposição)

280 PO: Acho que por causa da administração.

281 PP: E na sua época, só rapazes estudavam lá? Não? Já era.

282 PO: Tinha moças. No começo só rapazes, depois entraram as moças também.

283 PP: Agora acho que (incomp) misto. E era primeiro e segundo grau? Só segundo grau?

284 PO: Só segundo grau.

285 PP: Só segundo grau.

286 PO: Aqui na cidade só segundo grau. Antigamente essa escola era da, da Secretaria da
287 Agricultura. Daí que passou pra Secretaria de Educação.

288 PP: Professor, lembra da (omiti o nome)?

289 PO: Da?

290 PP: Filha da (omiti os nomes) trabalhou, acho, um ano com Metodologia de Ensino.

291 PO: A (omiti o nome)?

292 PP: Não, a outra (**omiti o nome**), que trabalhava onde era, onde é o nosso departamento era o
293 departamento de Matemática, ela era secretária daquele departamento.

294 PO: Sim, me lembro.

295 PP: Né? A (**omiti o nome**) fez concurso e tá lá, faz eu acho.
296 (sobreposição)

297 PO: Ah! Aquela menina? Sei dela.

298 PP: Isso. Quietinha.

299 PO: É, ela era quietinha. Hum, hum.

300 PP: Tá lá. É, ela gosta, eu acho que deve ser bem legal de trabalhar lá.

301 PO: Ah! Ela trabalha lá. Sim, porque os alunos são bons, eles vem do interior, são muito
302 bonzinhos.

303 PP: É como trabalhar no seminário, né?

304 PO: Mais ou menos. No seminário é mais gostoso ainda, sabe. Em termos de aproveitamento
305 é fantástico. Os alunos, você já trabalhou lá.

306 PP: Eu trabalhei, eu comecei trabalhando em seminário. Eu comecei trabalhando no (**omiti o**
307 **nome**), e depois no (**omiti o nome**).

308 PO: Hum, hum. No (**omiti o nome**) eu também dei aula. Eu gostei.

309 PP: Muito bom de trabalhar lá.

310 PO: Exatamente.

311 PP: Professor, e trabalhar com a Metodologia de, e Prática de Ensino de Inglês, o senhor diria
312 que foi uma experiência, tem sido ainda trabalhar. É, muito gratificante?

313 PO: Não, eu acho que também é por problema da, falta interação dos alunos. A resposta dos
314 alunos, eles não produzem.

315 PP: E sempre foi assim? O senhor acha que ...

316 (sobreposição)

317 PO: Sempre foi assim, eu acho que até era pior antes. Porque antes tinha um aspecto Thaísa,
318 eles não, eles sabiam menos inglês do que eles sabem hoje. Cometiam erros gravíssimos, de
319 língua inglesa, que a gente notava que eles não tinham domínio mínimo. E hoje melhorou
320 nesse aspecto.

321 PP: Então era, era terrível? Porque a gente ainda vê alunos tão fracos, né?

322 (sobreposição)

323 PO: Se você visse na aula passada agora, é, nós fomos analisar um, aquele texto da Julian
324 Edge, o primeiro artigo, eu vou trabalhar os artigos daquele livro dela, então cada um leu 1

325 frase lá, 2 frases e traduzia, né? Daí que a gente vê como eles são ruins. Eles não sabem
 326 palavras básicas, não sabem a pronúncia, pronunciam errado, eu até comentei assim meio
 327 ironicamente, não devia talvez (risada): "Os professores de inglês deviam estar aqui, viu".

328 "Na sala de aula, pra vendo isso aqui". "Como é que você chegam desse jeito, meu Deus do
 329 céu!" Assustei um pouco eles, mas, eles tem que responder, mas eu noto que o, os alunos,
 330 parece que eles tão ali sem vocação pra ser professores de inglês, eles não querem, não
 331 demonstram muito interesse, sabe. Você acredita que aquela turma de estágio, que tá fazendo
 332 estágio agora esse ano, eles vieram no primeiro dia de aula, todos os alunos, eu não vi mais
 333 eles.

334 PP: (incomp)Ninguém apareceu?

335 PO: Ninguém, apareceu 2 moças só. Eles tão por aí, não sei aonde, mas eles tinham que me
 336 mostrar o projeto, conversar comigo, eles não aparecem. E foi a turma do ano passado, que
 337 aliás eu não gostei muito, achei que eles são pouco produtivos, pouco interessados.

338 PP: Uma turma grande?

339 PO: Não, é relativamente pequena comparando com a anterior, tem 16 alunos. Que são 2
 340 turmas, português e inglês e só de inglês, né? Mas eu achei que to, os alunos em geral eles
 341 não são, eles não tem gana, sabe. Estâmina pra ser professor. É, quer dizer, (incomp) alguns
 342 vão ser, eles acabam sendo professores porque é melhor do que não ser nada aí na vida, né?
 343 Sempre ganha um pouco mais que qualquer trabalho que eles vão fazer. Mas, eu noto que,
 344 eles não continuam estudando, por exemplo.

345 (sobreposição)

346 PP: O senhor se realizou mesmo trabalhando como professor de inglês, não como professor de
 347 metodologia?

348 PO: Certamente.

349 PP: E o senhor acha que a maior parte dessa, vamos dizer, dessa frustração, quer dizer não é
 350 uma frustração, mas...

351 (sobreposição)

352 PO: É, uma pequena frustração. É, vamos dizer, nesse aspecto, é frustrante porque você não,
 353 você (incomp), às vezes eu chego aqui...

354 (sobreposição)

355 PP: Cheio de gás.

356 PO: É, com uma vontade de dá aula, dá um show, e fazer eles trabalhar, e daí discutir eu saí
 357 alegre. Às vezes eu chego alegre em casa, até a minha esposa comenta isso comigo, né? E

358 outro dia eu chego deprimido, deprimido relativamente falando, né? Decepcionado, quer dizer
 359 não deprimido, decepcionado. Não há, não há contrapartida, dos alunos, né? Como diz, você
 360 tá dando um show de aula, o aluno, pega levanta, a pasta e sai e vai embora, né? Quer dizer,
 361 dá a impressão que ele, eu, eu, só eu que tava pensando que tava agradando, quando você tá
 362 gostando de um lugar, você não sai do lugar, né? Então, eles fazem isso, sabe. Deixam a gente
 363 na mão.

364 PP: E quando o senhor trabalhava com língua inglesa o senhor não sentia esse tipo de coisa?
 365 Com tanta frequência?

366 PO: Olha, é outra, é outra, outra situação, é outro jeito. É, também os alunos não eram muito
 367 motivados, a gente notava. Quer vê, eu dei aulas pra professores, professores aqui da
 368 universidade ..
 369 (sobreposição)

370 PP: Os piores alunos.

371 PO: Que iam fazer mestrado, então eu preparei um curso de leitura pra eles, né? Muito bem
 372 feito, cheio de teorias e práticas, né? Começamos aí com 20 pessoas, quando passou uns
 373 tempo tavam em 2 (incomp) só. Eles vão parando, parando, é, eu cheguei a conclusão que
 374 (incomp) um pouco é por causa disso, o cavalo deles já passou, né? Então, eles tão correndo
 375 atrás, hoje não conseguem alcançar. Eles pensam que: "Ah! Aprender inglês é ir lá e aprender
 376 inglês." Quando eles percebem que tem que fazer força, que tem que, eles que tem que fazer
 377 o trabalho principal, que não é o professor que tem que fazer, daí eles acabam desistindo.
 378 Então, o ensino de inglês é, de uma forma geral, é assim, né? O aluno que, quando ele quer
 379 aprender ele vai aprender, a maioria não quer aprender, eles não querem fazer força".

380 PP: O senhor não acha, eu não sei, eu sinto às vezes que os alunos, levam às vezes mais a
 381 sério algumas disciplinas e quando chegam na Metodologia parece que eles não levam a
 382 disciplina tão a sério.

383 PO: Porque eles ficam surpresos, esse é um erro do curso, que agora está sendo revisado, eles
 384 ficam surpresos quando eles percebem que eles vão ser professores de inglês, e talvez eles não
 385 quisessem ser professor. Então, eles tavam ali porque eles gostaram do inglês, acabam
 386 gostando do inglês, eles querem aprender inglês, mas por eventual situação nova, para eles
 387 poderem aproveitar uma outra coisa na vida, mas talvez eles não quisessem ser professor de
 388 inglês exatamente, aí a metodologia vai ensinar pra eles como ser professor de inglês, eles vão
 389 ter que enfrentar a sala de aula, enfrentar a sala de aula, você é difícil, chega aí pega esses
 390 alunos aí cheios de sociais, né? Problemas psicológicos, afetivos, é mal cheirosos, você vai,

391 aí a gente vê a miséria do Brasil ainda quando você vai nas escolas, e acho que essa realidade
 392 é muito dura pra eles, embora a maioria deles venha desse meio, é uma realidade muito, muito
 393 difícil pra eles. E eles não, não se sentem a vontade, a além do que a profissão não é
 394 promissora, né? Porque se fosse, ela recompensasse, quer dizer: "Eu vou ser uma pessoa que
 395 vou ter vida boa, mais confortável por causa do magistério". Pode ser que eles se dedicassem.
 396 Eles percebem que não tem futuro aqui, então não ligam (incomp). E eu acho que é isso o
 397 principal motivo. Eles não demonstram interesse: " É como é que a gente dá essa aula,
 398 professor? E daí se eu fizesse assim, dá certo ou não dá? "

399 Não, eles fazem o estritamente necessário para passar. Tanto assim que eles nunca discutem
 400 nota com a gente, desde que você dê a nota mínima para passar. Se der 7 para todo mundo,
 401 eles tão satisfeitos, eles não vem reclamar: "Mas, eu produzi muito mais do que isso,
 402 professor" (incomp) Eles não reclamam. Este é um aspecto, nunca vi alguém reclamar. De
 403 nota, digamos. "Que critério que o senhor usou pra me dá essa nota? " Eles não falam isso.
 404 Esse é pra mim um, um sinal evidente de que eles não tão se importando muito com o curso,
 405 sabe.

406 PP: Semana, acho faz uma 2 semanas, teve uma reunião lá em Línguas, e tava uma briga
 407 danada porque uma turma que chegou lá no final do curso, e fraquíssima, né? Então, aquela
 408 briga: "É mas, por que não seguraram no primeiro ano? E por que não seguraram no segundo?
 409 " Fica ele jogo se empurra empurra".

410 PO: É sempre assim.

411 PP: E eles chegam pra Metodologia e chegam no estágio, e, daí a gente tem que dá conta do
 412 problema, né? E eles acham pela, pela

413 PO: Essa história é antiga.

414 PP: Acho que passa pela cabeça deles que vai ser só uma disciplina pró-forma, né?

415 PO: É, mas aí eles caem na realidade, eles vão ser professores, né? E eles não sabem inglês
 416 suficiente pra ser professor.

417 PP: Não.

418 PO: Tudo bem , como diz é, como nós tava falando agora pouco tudo é questão de época, nós
 419 tivemos, tenho colegas aí que também eram assim e hoje são altos, ótimos professores, sabem
 420 muito bem inglês. Mas, a gente sabe que a maioria deles não vai estudar mais, eles terminam
 421 o curso e nunca mais fazem curso nenhum. Tão daí que, a universidade já ofereceu vários
 422 cursos de especialização. Não houve o curso porque não apareceram os candidatos. Para
 423 professores de inglês.

424 PP: É.

425 PO: Me disseram que agora tá acontecendo um aí, né?

426 PO: Sim, até que tá uma turma boa, acho vinte e quatro, parece, eram vinte e cinco, acho uma
427 pessoa desistiu.

428 PO: Conseguiram um grupinho lá grande.

429 PP: É. Mas, é. Que mais, professor? Agora queria falar um pouco desse programa que o
430 senhor vai trabalhar. É, eu tava vendo aqui, eu acho que o senhor na hora de, de, o senhor não
431 digitou, o senhor datilografou?

432 PO: Deixa eu ver.

433 PP: É. Não colocou os objetivos, mas o senhor deve lembrar, claro, quais são os objetivos pra
434 essa disciplina. Eu tenho um programa que é, foi o último que eu trabalhei. O senhor mudou?

435 PO: Ah! Geralmente, exatamente, nos programas está os objetivos, aqui eu faço um plano
436 mais assim, sintético pra eles, sabe.

437 PP: É.

438 PO: É, eu baseei também nesse aqui, eu tenho lá em casa, esses objetivos gerais.

439 (sobreposição)

440 PP: Os objetivos são os mesmos.

441 PO: Sim.

442 PP: Hum, hum.

443 PO: Eu tenho na cabeça então, eu não me preocupei muito em colocar aí. Eu falo pra eles, isso
444 de uma maneira indireta. Foi por isso (incomp)

445 PP: Hum, hum. Professor, esse, esse currículo, esse programa na verdade, é o senhor
446 reelaborou do ano passado pra cá. Não é (incomp) mais o mesmo?

447 PO: Sim, não, eu reelaborei, nem encontrei, nem encontrei por sinal o do ano passado pra me
448 basear. Acho que na mudança extraviou. Eu fiz um outro. Só que
449 (sobreposição)

450 PP: O senhor reelabora o programa todo, todo ano?

451 PO: Se eu faço o que?

452 PP: Reelabora o programa.

453 PO: Mais ou menos sim, que às vezes eu compro material novo, sabe, então a gente, tem
454 algumas idéias novas, mas basicamente é, a gente mantém uma linha, depois que eu fiz o
455 mestrado, eu tenho uma linha assim que é analisar, (incomp) o que tá sendo feito por aí que é,
456 um ensino estrutural, que é só ensinar língua, e hoje (incomp) com a idéia de comunicação,

457 quer dizer, ensinar a comunicar-se, mas eu noto que os alunos têm muita dificuldade para
 458 entender isso, eles parece que entendem, mas não mudam, depois eles vão dar as aulas, eles
 459 continuam no sistema, parece que aquilo tá arraigado na mente deles, eles continuam
 460 ensinando, só gramática, (incomp) não têm, eles não têm informações suficientes pra mudar,
 461 sabe. Eles não mostram criatividade, e não, eu notei que não é, não é só questão de
 462 inteligência, é má vontade, que a gente, eu me lembro alguns alunos que eu tive aqui no curso
 463 de Letras que foram muito interessantes, eu me lembro até uma moça chamada (omiti o
 464 nome), ela e uma coleguinha dela, eles perceberam, e uma outra colega que tá dando aula, a
 465 (omiti o nome), como eles perceberam isso, eu me lembro as aulas que eles deram, eles foram
 466 nessa linha, então, eles foram lá primeiro com os alunos, e mostraram o que que é função,
 467 deram vários exemplos de função pra depois começar a trabalhar nas aulas. Digo: "Meu
 468 Deus, como é que elas perceberam isso, e os outros não percebem? Que elas tavam ligadas".
 469 (troca de fita)

470 PO: Eu trabalhava assim basicamente nessa observação, como é que é estruturalismo, e como
 471 é que se trabalharia numa abordagem comunicativa, é, eu falo, o curso é baseado nisso aí.
 472 Muito bem, entram (incomp) algumas práticas depois, como organizar uma aula, a gente faz
 473 lá, mas o, eu não acho que haja muito retorno, não, agora eu vi no ano passado, no final eles
 474 tiveram que fazer planos de aula, eles fizeram totalmente estruturalista. Parece qu eles não
 475 assistiram as minha aulas. Eu não sei, você viu algumas aulas minhas e eu acho que eu, mexo
 476 com a turma lá, eu não sei o que acontece.

477 PP: Talvez os modelos que eles têm até dentro do curso ainda.

478 PO: Pode ser.

479 PP: Né?

480 PO: É que aqui na universidade eles ficam estudando só a língua, não sei se eles ficam
 481 praticando, em, em , como se diz, numa abordagem comunicativa. Exatamente.

482 PP: Acho que depende muito do professor.

483 (sobreposição)

484 PO: Trabalhando com funções, da linguagem, os professores aí não sabem nada disso. Eu sei
 485 disso.

486 PP: Eu tava conversando com uma aluna, daquela turma aquele dia, e ela me dizendo que aula
 487 tinha aula, teve, primeiro e segundo aula, ano com uma determinada professora e que eles
 488 gostavam muito, que eles praticavam realmente inglês em sala de aula, não era só gramática,
 489 mas que esse ano é outro professor e eles estão, não tão satisfeito, que é gramática, né?

490 PO: Pois é.

491 PP: Talvez seja essa

492 (sobreposição)

493 PO: Não, também eles têm que aprender gramática, evidente, né? Na universidade eles têm
494 que aprender, mas não pode ficar só nisso, né?

495 PP: É, professor quando o senhor saiu de licença, lembra que o senhor ficou um ano, uma
496 licença especial.

497 PO: É, agora. Eu aproveitei lá pra dá uma descansada.

498 PP: Sim, tinha um programa, e daí a, na época a coordenadora do curso falou: "Ó, se você
499 quiser mudar o programa, a época é agora." Né? Então foi esse que eu trabalhei, eu, vendo
500 aquilo que tava sendo trabalhado, e pela experiência que eu tive com os alunos, eu achei que
501 algumas coisas eu tinha que mudar, então, coisas assim, deixe-me ver o que tem aqui, é,
502 material utilizado para o ensino de inglês, isso já tinha no seu programa, mas até a questão
503 do, por isso, esse item aqui não tinha, era sala de aula e equipamentos, eles iam pra sala de
504 aula e achavam que tava lá o gravador, tinha lá a tomada, tinha tudo que precisava, então, era
505 um item que eu incluí, o senhor, pra esse ano, ele continua ou não?

506 PO: Tem aí sim. (incomp) ambiente e equipamentos, como usá-los.

507 PP: Sim, hum, hum. Acho que na verdade, o programa não mudou tanto.

508 PO: Não, não.

509 PP: Mas para o senhor fazer esse aqui, o senhor se baseou ...

510 (sobreposição)

511 PO: Por exemplo, quando você fala no conceito de information gap, isso eu ponho implícito
512 no, na abordagem comunicativa, sabe. No ensino pela abordagem comunicativa.

513 Essas, muitas coisas que você tem aqui, então isso aqui está implícito information gap.

514 O ensino da habilidade oral e escrita, o ensino da leitura. Eu tô dando uma ênfase especial no
515 ensino da leitura pelo que você viu que eu expliquei lá pra eles, né? Por exemplo, antes eu
516 ficava muito tempo perdendo com explicação dos métodos, sabe. Acho isso desnecessário,
517 não, não trouxe benefício pra eles.

518 (sobreposição)

519 PP: Eu também na época.

520 (sobreposição)

521 PO: O que que é método direto, hoje eu não tô mais tocando mais nesse assunto.

522 (sobreposição)

523 PP: E eles têm muito na lingüística.

524 (sobreposição)

525 PO: Eu não tô ensinando eles também trabalhar num determinado método, sabe. Acho que
526 isso eles têm que aprender na vida. Depende, (incomp) tô dando assim coisas assim, é,
527 sistemas básicos que vão orientá-los, teorias básicas que vão orientá-los, aí entra aquelas
528 teorias, que é abordagem comunicativa, eles devem, ah! dependendo de onde eles vão dá
529 aula, pra quem eles vão dá aula, é que eles vão ter que se adaptar, né? Que os métodos, os
530 próprios livros eles explicam como usar, então, quase se confundem com as estratégias, né?

531 PP: O senhor não acha que existe um, o melhor método de ensino de inglês?

532 PO: Não, não porque eu mesmo aprendi pelo sistema estruturalista, né? Eu comecei com o
533 método da gramática e tradução, depois passei pro estruturalista, muito bom por sinal, que
534 era do Yázigi, era bem estruturalista, mas era muito bem feito. Eu aprendi, claro, depois a
535 gente teve que se re-adaptar, se re-educar. Eu era muito automatizado, isso eu notei, não
536 conseguia, (incomp) um aspecto negativo, (incomp) foi, fiquei muito automático, só que não
537 conseguia me comunicar, e, engraçado, sabia frases, de efeito, mas, era incapaz de criar, quer
538 dizer, daí tinha que fazer um esforço mental para fazer essa criação, para manter uma
539 conversação em inglês.

540 PP: Professor, essa disciplina tem uma carga horária de 68 horas.

541 PO: É, 2 aulas por semana.

542 PP: 2 aulas por semana. O que o senhor acha que no final do ano, que que o senhor espera, o
543 que que eles vão poder realizar?

544 PO: Bom, eu espero que eles saibam pelo menos que existe é, coisas para serem estudadas,
545 métodos, que tem que buscar um pouco, novos cursos, que tem que continuar estudando, que
546 o sistema que eles tão, que eles tiveram aula, não era bom, e que o sistema que eles tão
547 trabalhando, e os professores também, não é bom. Que eles procurem se adaptar a realidade
548 brasileira, que é muito difícil, do primeiro grau, do primeiro e segundo grau, onde os alunos
549 são pessoas que tem dificuldades enormes, econômicas, financeiras, eles vêm pra aula sem
550 condições, a maioria deles, né? É, tem que produzir mais do que aquilo, não estão
551 acostumados a estudar, não gostam da escola porque a escola não responde às necessidades
552 deles, então o inglês entra em toda essa história, que eles saibam enfrentar essas dificuldades,
553 e aprendam a aprender porque o que ele , aqui, quase tudo eles vão esquecer, isso aí é
554 evidente. Então, eles têm só básico, que existem teorias novas que precisam ser estudadas,
555 porque mesmo na prática a gente nota: "Ah! vou ensinar que ele dê a aula modelo", mas, não

556 existe porque hoje ele tem 20 anos, logo ele vai ter 25, e 30 anos daí já é outra pessoa com
 557 novas experiências, eu mesmo não tenho nenhuma saudade das aulas que eu dava no começo
 558 da minha vida, teria até vergonha das aulas que eu dava (risadas), pois eu era outra pessoa,
 559 né? Então.

560 PP: Sim eu tava lembrando agora, eu tive aula de didática, foi nessa sala, e eu me lembro a
 561 ponto assim de desistir da disciplina, me lembro era eu e a Valéria, a primeira incentivo
 562 que a gente criar pra uma aula, mas foi assim a coisa mais cômica, ridícula da minha vida. Eu
 563 lembro que era, o texto, a gente tinha que fazer a incentivo pro texto que chamava "O
 564 Circo", na verdade nós viramos as palhaças, né?

565 PO: É, sabe porque o ensino naquela época era, era uma linha tecnicista, é, isso daí. Teve uma
 566 época que se procurava é, eficiência como fosse numa indústria, sabe. Então trabalhar por
 567 objetivos e tudo certinho, tudo, os gestos do professor tinham que ser calculados, sabe, todos
 568 os passos da aula tinha que ser treinado, hoje mudou, a linha humanística aonde há muita
 569 interação dos alunos, e o professor deve provocar o, a reação dos alunos porque chegou-se a
 570 conclusão que é o aluno que aprende, não é o professor que ensina. Pode ser o (incomp)
 571 melhor professor do mundo, se o aluno não quiser ele não aprende.

572 PP: É. O senhor acha que 68 horas é o suficiente?

573 PO: Bom, para que? Para dar essa, esse programa é suficiente. A não ser, não sei o que seria
 574 feito se desse mais horas, sabe. Daí teria que se trabalhar mais com estágio, é, porque não é só
 575 isso aí, só a metodologia, tem o ano seguinte também que é a continuação. Só que o estágio é
 576 um problema, ah, como eu disse, ele, ele seria bom se os alunos tivessem motivados pra dá
 577 aula, eles não demonstram, a gente nota que a maioria deles, de uma certa forma tapeia a
 578 gente, sabe. Eu vi aluno com a maior cara de pau, que eles vão lá, eles têm que fazer
 579 observação, né? Trabalhar junto com o professor, a gente explica tudo isso, vocês vão lá
 580 conversar com o professor, vê se ele tem planejamento se ele não tem, se ele tem, procurem
 581 vê o planejamento dele, se ele não tem, você escreve o professor não trabalha
 582 com planejamento. (incomp) Pode acontecer isso, né? É, é, (incomp) que façam juntos, fiquem
 583 em pé junto com o professor, atendam as tarefas dos alunos, (incomp) vão junto, dêem um
 584 trequinho de aula, tudo é questão de vocês conversarem com o professor, tudo dá certo, né?
 585 Eu chego lá, (incomp) assisti aula de um aluno ano passado, ele: "Boa noite turma, vocês não
 586 me conhecem, né? Mas eu vim aqui dá aula pra vocês." Mas meu Deus, como não te
 587 conhecem? Você esteve aqui já várias vezes, ele não teve lá. (risadas) Quer dizer, ele mentiu,
 588 né? Ele não tá nem aí, né? (incomp)

589 PP: Teve um teste, acho, semana passada, foi, ele foi meu aluno, e foi seu ano passado no
590 estágio. Não sei se o senhor lembra, (omiti o nome)...

591 PO: Pois é esse que eu tô falando.

592 PP: É, eu imaginei. E sabe que veio, e fez e não passou no teste, a nota assim, as notas muito
593 baixas, e vai fazer outra vez.

594 PO: É esse rapaz, ele é muito esperto, é um malandro agulha.

595 PP: É, um tremendo cara-de-pau.

596 PO: (incomp) É um cara-de-pau. (incomp) Deu aquela aula bonita, mas nada, nada
597 correspondia ao ensino de inglês, né? Ele deu uma aula sobre advérbio, ele ficou falando
598 sobre o advérbio lá, não tem nada que vê, não ensinou nada de inglês. É um cara-de-pau, e
599 outra história, reprova um aluno desse, eles vem com um processo em cima da gente. É um
600 problema sério isso no estágio, sabe. Então, eu tomei, eu tomei a decisão, não reprovo mais
601 aluno no estágio, eu dou a nota mínima que é sete e pronto. Então, não me preocupo muito
602 com a avaliação deles porque se for levar a sério, é, é um problema sério, pouca gente
603 passaria realmente, seria professor. E eu seria crucificado, né? Não taria aqui mais hoje
604 certamente.

605 PP: É, é complicado. Professor além desses objetivos que tem aqui, o senhor tem alguma, um
606 outro objetivo? Que tenha, sei lá, que não tenha ficado no papel?

607 PO: Não, veja bem.

608 PP: É isso aqui mesmo.

609 PO: O objetivo é esse, com que eles conheçam a realidade do ensino, que a gente, não é que
610 eles conheçam, desculpe, que a gente discuta com eles, levante o problema pra que eles
611 comecem a enxergar agora com os olhos de professor, porque até agora eles foram
612 acadêmicos, é, são recém alunos do 1º e 2º grau também a poucos anos, eles eram alunos do
613 segundo grau, então a visão deles ainda é como aluno, quer dizer, desligado, agora eles
614 começam a enxergar de cima, como professor, então o objetivo principal é que eles, que eles
615 discutam essa realidade de ensino, não só como eles foram alunos a pouco tempo, mas como,
616 agora observando como é que é, ah, qual é a importância da disciplina, na escola, se ela é
617 importante mesmo ou não é, pra que serve, é, quais, como que ele deve agir como professor,
618 como educador, como professor de inglês, esse é o objetivo principal, não tem mais do que
619 fazer, fora, fora disso, me parece que haja coisas especiais, porque consegui com que ele,
620 (incomp) temos como objetivo, que a gente põe no papel lá, diz que o aluno ao sair da escola

621 de 1º e 2º grau, aprenda a ler, falar e escrever em inglês, isso é bobagem. Isso é só no papel,
622 não existe isso. A gente tem que ser realista, né? Não consegue.

623 PP: Sim. Professor e a relação da, dessa disciplina de Metodologia com outras disciplinas, o
624 senhor acha que existe? É, existe alguma relação? Uma interação?

625 PO: Total, deveria ter, né? Com a própria Didática, com Psicologia Educacional, o aluno tem
626 que aprender, vai ser educador também, com o ensino de inglês, mas do que nunca. Por isso
627 que eu digo, às vezes eu provoco os meus colegas lá, eles deviam assisti umas aulas de estágio
628 pra ver como eles deixaram o aluno chegar lá. Por que que eles não experimentam fazer os
629 alunos dá aula de inglês pra ver se pelo menos o aluno tem o Survival English? Daí eles não
630 aprovariam, mas como eu disse, eu não culpo também os colegas, porque talvez eu na mesma
631 situação agisse da mesma forma, eles não têm coragem de reprovar, aí nós tivemos alunos aí,
632 teve uma aluna, não sei se você chegou a ser professora dela, ela era doente, ela até hoje anda
633 que nem uma, uma desvairada pela rua.

634 PP: Ah! Eu lembro.

635 PO: Uma loirinha.

636 (sobreposição)

637 PO: E ela passou, chegou lá, sobrou pra mim o abacaxi. Ela era, ela tinha problemas mentais.
638 E terminou o curso de Letras! Ela é professora de inglês hoje!

639 (sobreposição)

640 PP: Ela tentou o suicídio várias vezes.

641 PO: Ela é professora de inglês!

642 PP: Professora de inglês?

643 PO: É e português também! Como é que pode isso?

644 PP: Hum, hum. Na verdade a relação da disciplina é, é claro, tem relação com as outras, mas
645 o que eu acho talvez que não tenha interação entre os professores.

646 PO: Por causa da estrutura do curso, é, exatamente, ainda é separado as disciplinas
647 pedagógicas do curso, nós somos vistos como é, elementos a parte do curso de Letras, um mal
648 necessário. (risadas) do curso de Letras. O curso fica sonhando, por exemplo, eu acho que o
649 curso dá muito valor a Literatura Inglesa e Norte-Americana, que os alunos nunca vão usá,
650 não serve pra nada. Aquilo devia ser um curso a parte, uma disciplina optativa pra aqueles que
651 gostam, tudo bem lá continuar, mas nós gastar energia e dinheiro com uma coisa dessa aqui,
652 os americanos e os ingleses deviam gastar, trazer os professores deles aqui e não nós
653 procurarmos. E estimular a língua propriamente dita. Isso é opinião minha, mas eu já falei

654 isso até em reunião de departamento de Letras, falei e eles não têm resposta. Eles ficam
 655 quieto, porque é verdade isso, acho que gastam muita energia com ensino de Literatura, falei
 656 no mestrado isso, e a minha, eu disse: "Olha,(omiti o nome)". Me lembro até hoje, eu tava
 657 sentado assim com ela. Eu disse: "Eu não entendo, desculpe, é falar, expressar a minha
 658 opinião, eu disse, por que ter mestrado em inglês, por conta do estado brasileiro, eles, se
 659 houvesse (incomp) tudo bem que os Estados Unidos e a Inglaterra pagassem o curso e os
 660 professores concordo." E ela me deu razão, disse: "É verdade". Quer dizer, gasta-se uma
 661 fortuna, tem, tinha professor lá até com pós-doutorado em Literatura Inglesa e Norte-
 662 Americana. (incomp) Pra que? O que ela tava sendo útil aqui no Brasil? Nada, é um dinheiro
 663 jogado fora, um dinheiro precioso, nós precisamos é de inglês instrumental, pro aluno
 664 melhorar suas informações, ter mais informações, ter mais conhecimentos.

665 PP: É, o senhor não, não sente de vez em quando um descaso por parte dos professores de,
 666 da, das disciplinas de conteúdo com a disciplina?

667 PO: Não, porque eu tenho muito pouco contato com eles. Chegar a esse ponto dizer que tem
 668 descaso, não, não sinto não. É, nunca ouvi reclamação deles, os colegas que eu tenho nunca
 669 ouvi, que eles, que eles: "Ah! Essa disciplina não devia existir". Não, eles não falam isso, eles
 670 não têm coragem. Eles sabem que eles tão formando professores de inglês, e cada um cumpre
 671 o seu programa de acordo com aquilo que deve fazer, mas a única coisa que eles não se
 672 preocupam que: "Puxa vida, eu precisava preparar melhor meus alunos, porque logo, logo eles
 673 vão trabalhar lá com Metodologia e Prática de Ensino de Inglês, eles vão mostrar, e o meu
 674 serviço vai aparecer lá". Isso eles não se preocupam, tudo bem, mas chegar ao ponto de dizer
 675 descaso assim, não, nunca notei pelo menos, sabe. Eu não observei.

676 PP: É, é, eu tava conversando com a (omiti o nome) sobre isso, a, a questão da formação do
 677 professor, fica só para os dois últimos anos do curso, né? Os outros professores do 1º e 2º ano
 678 não se acham, eles não se consideram formadores.

679 (sobreposição)

680 PO: Ah! Pois é, isso que eu ia falar, eu ia falar, eu ia falar depois me esqueci, fugi da linha.

681 PP: Hum, hum.

682 PO: É, há uma corrente hoje forte, e ela acabará vindo, de, misturar a, desde o começo o
 683 aluno, vamos dizer, isso aí é que envolve uma filosofia também. É, a teoria e a prática
 684 trabalhar junto, então, vamos dizer, nas primeiras semanas de aula que ele tem, ele aprende
 685 um pouco lá sobre o ensino do inglês, vamos dizer que ele aprenda a função de "dar
 686 informações", então logo em seguida ele ia dá uma mini-aula para alunos verdadeiros "como

687 dar informações". E lá na escola, sabe, ele receberia e daria lá, sabe, trocar experiências, isso,
688 isso será, futuramente vai ser assim, vai demorar ainda porque a escola é muito lenta para
689 mudar, né? Mas, é, eles deveriam desde o começo então, estar praticando, aprendendo e
690 aprendendo a ensinar, aprendendo e ensinando aquilo que aprenderam, como é separado, isso
691 é uma tradição, as disciplinas pedagógicas separadas do curso, e nós pertencemos até a outro
692 departamento, então cria-se essa situação que você está falando. É por isso.

693 PP: Outro departamento, é. E os alunos, é, eu já, já aconteceu de vários alunos perguntarem
694 por que eles não têm estágio desde o primeiro ano, desde o segundo. Eles sentem necessidade.

695 PO: É, exatamente, eles sentem essa necessidade. Mas, daí não seria estágio, seria prática,
696 eles praticarem a trabalhar como professor desde o comecinho. Seria por aí, isso é o ideal.

697 PP: Com essas, 360 horas de estágio, o senhor acha que isso vai ser possível?

698 PO: Não porque eles, 360 horas já foi misturadas como outras disciplinas, eles carregaram
699 em outras disciplinas. Não foi, não foi muito alterado isso aí não. Não houve grande alteração.

700 PP: Hum, hum. Que mais professor? Acho que o senhor já me falou isso aqui, o papel
701 fundamental da disciplina na formação desses professores. É preparar eles pra ...

702 PO: Pra ser professor!

703 PP: Claro.

704 PO: Claro. Pra ser professor. Professor no verdadeiro sentido da palavra. Professor e
705 educador, eu acho que é importante que ele seja, porque (incomp) ele faz parte de um
706 esquema, é, em que há outros professores, né? E o professor marca presença na sala de aula,
707 ele é a continuação da família, ele é um ponto de referência, todos nós temos um ponto de
708 referência, de um professor na vida, ou negativamente ou afirmativamente, há professores que
709 mudaram até a vida de certas pessoas, eu já tive casos, eu me lembro de alguns professores
710 da minha vida, que marcaram, me marcaram profundamente, positivamente, e tem os
711 negativos também. (incomp)

712 PP: Eu lembrei de uma coisa, mas agora me fugiu. Ah! Quando o senhor tá, tá trabalhando
713 essa disciplina, o senhor não pensa é, ou fica, isso fica claro pros alunos que estão sendo
714 preparados não só pra a escola de, pública, eles têm, eles têm claro que eles podem ser
715 professores de escola só de línguas ou uma escola particular, que é, que é diferente.

716 PO: Mas, eu não tenho, eu não tenho enfatizado isso. Talvez, não sei se eu estou errado, mas
717 estou sempre preocupado mais com a escola pública. Com a escola de 1º, não a escola
718 pública, a escola de 1º e 2º grau, eu nunca penso em escola de língua, eu acho que isso aí é

719 uma coisa a parte. É, os alunos é que devem, porque a própria escola de língua ela já é uma
720 exceção porque a escola fracassa, né? Se a escola cumprisse seu dever.

721 PP: Não precisava de escola de ...

722 (sobreposição)

723 PO: Eu me lembro lá na Holanda, eu conversei com uma moça que dirigia, que dirigia um
724 bonde lá, em Roterdan, e tava só nós e ela lá, e daí eu comecei a falar com ela, ela falava em
725 inglês fluentemente, perguntei: "Mas onde que você aprendeu inglês, escola de inglês?"

726 "Não, aprendia no primeiro e segundo grau, na escola." Ela fez o 1º e 2º grau na Holanda, e
727 aprendeu inglês lá, e ela se comunicava perfeitamente bem, então eu disse pra ela: "Então, o
728 nosso sistema é que tá errado". E claro que tá, né? Porque não é valorizado o ensino de inglês,
729 porque nós não sentimos ainda necessidade. Que o, a escola de 1º e 2º grau aí, na verdade é
730 uma enganação, sabe. Os professores são péssimos, mal preparados, desmotivados.

731 PP: Não só na, professores de língua inglesa. Todos.

732 PO: Todos, todos os professores. Acabou-se a era dos bons professores. Hoje o sujeito
733 (incomp) : "Eu vou ser dentista ou professor". Não existe mais essa alternativa, sobra pro
734 magistério essa gente aí de 5ª categoria, sabe. Que não, não tá saindo coisa nenhuma, é uns
735 alunos fracos, né? Que vão fazer os cursos em Licenciatura. Esses que tão se formando. E o
736 próprio governo tá preocupado agora com isso, né? Porque nós estamos no atoleiro, não, o
737 país não sai do lugar se não investir em Educação. Pra investir em educação, você tem que
738 formar pessoas competentes, os grandes líderes, né? Professores com liderança, capacidade,
739 e, o, o professor intelectual, eu te pergunto: "Você sabe citar aí professores intelectuais de 1º e
740 2º grau? " Que se destaque, que escreva artigo, que discuta, na cidade, que vá nas rádios, não
741 existe um em Ponta Grossa. Acabou-se, antes existia até nome de rua, hoje só o nome de rua
742 que aparece de professor, é por motivo político, não porque o sujeito tivesse alguma liderança
743 comunitária. (incomp) quer dizê, isso aí não existe mais. O professor intelectual, é aquele
744 pessoal que não arranjaria emprego em outra coisa, vai ser professor, quer dizer ganhar
745 quinhentão aí, é melhor que nada, né?

746 PP: Professor, é, deixe eu vê aqui. Que características o senhor que são essenciais pro
747 professor de Metodologia e Prática de Ensino?

748 PO: Para ser professor que nem eu? Você e eu somos.

749 PP: Isso.

750 PO: Bom, eu acho que o professor deve é, trabalhar ou ter trabalhado, eu trabalhei, né? Hoje
751 não tô trabalhando por isso que tô aposentado, né? No ensino de 1º e 2º grau, ele tem que tá

752 vivendo aquilo, isso seria o ideal, né? Que ele deva dá aula lá no 1º e 2º grau pra, pra senti a
 753 realidade, é uma característica. Ele deve é, é claro, saber bem inglês, né? E estudar bastante
 754 Metodologia, tem que lê muita coisa, porque não existe um livro que vai resolver o problema.
 755 E ele tem que tá sempre atento para mudanças, transformações, é, tem que ter uma formação
 756 humanística muito grande, porque entra nessa disciplina entra muito o lado afetivo, que é,
 757 que é muito próximo a área de atrito com os alunos. Eu noto que o clima de relacionamento
 758 entre eu e os alunos, tô falando assim na, na segunda parte já, Metodologia II, que entra na, no
 759 estágio propriamente dito, a área de atrito é muito próxima, qualquer coisinha que a gente
 760 fale, eles caem em pranto, eles choram, eles é, se desesperam, sabe. Então, eu peguei,
 761 antigamente eu era muito, é muito forte nas críticas, agora eu tô sendo muito condescendente
 762 porque eu notei que, e agora talvez caí do outro lado, eu era muito exigente, e agora eu tô
 763 sendo muito pouco, muito tolerante.

764 PP: Eu me lembro da minha irmã que teve aula com o senhor. Chorava.

765 PO: É. Ah é! Eu me lembro dela mesmo. Mas, choravam mesmo, sabe. Qualquer coisinha
 766 que a gente falava: "Tua aula teve um aspecto negativo aqui" (incomp) Buá...e a gente notava,
 767 que uns minutos depois encontrava no corredor, tavam como olhos vermelho. E, claro, o ser
 768 humano é muito sensível, a gente não gosta de ser criticado, né? Eles não entendem que
 769 aquilo é uma crítica, profissional, que eu tô criticando propriamente a atividade profissional
 770 dele, não a pessoa, mas eles misturam tudo, né? Então, o professor, uma característica
 771 (Incomp)

772 PP: Sabe fazer crítica.

773 PO: É. (incomp) esse, como que eu diria uma palavra, é, esse feeling, ele tem que ter um
 774 feeling de como lidar com o aluno, às vezes o aluno que você pode falar, por exemplo, pega
 775 um cara-de-pau como aquele que nós falamos lá, esses você tem que sentar o pau mesmo,
 776 porque ele tá precisando de um arroxó, e certas moças que você vê que, cuja sensibilidade
 777 está a flor da pele, você tem que falar o mínimo, mais elogiar do que, e deixar passar, né?
 778 Mais na base do elogio. Ah! Outra coisa, eu antes, e, era uma tradição aqui no ensino, na
 779 prática de ensino, era avaliar os erros, né? Então, existia aquelas ficha, eu nem (incomp) mais
 780 daquelas ficha, dá a nota por item por item, pra daí depois faz a somatória, aquela coisa, eu
 781 não faço mais isso, eu, é, procuro enfatizar, às vezes são poucos, mas enfatizar aspectos
 782 positivos. O que o sujeito fez lá. E sempre tendo em mente, isso uma opinião minha, eu
 783 pessoalmente, que no estágio, o aluno não está lá pra fazer um concurso, ele está lá pra
 784 aprender, então, tem que ser tolerante.

785 PP: Sim.

786 PO: Não é, não é exame aquilo. Não é concurso, e não deveria ter nem nota. Ele devia só
787 fazer o estágio, eu sempre defendi isso, que não devia ter nota, mas ninguém gosta, todo
788 mundo acho que deve ter nota, então tudo bem. Então, essas são as principais características,
789 eu acho.

790 PP: Mas eu acho que o senhor tem uma característica assim marcante, é seu senso de humor,
791 né? Então, acho que às vezes, da maneira que o senhor coloca a crítica, a gente acaba rindo
792 da besteira que fez, né? O aluno no caso, e é, é diferente, acho que a gente aceita melhor.

793 PO: Você, até essa característica, senso de humor, é da minha personalidade, desde criança,
794 eu tenho isso, sabe.

795 PP: O senhor é de touro, né?

796 PO: Hein?

797 PP: O senhor é de touro?

798 PO: Não tem nada a vê, viu?

799 PP: Será que não?

800 PO: Não, não tem nada a vê.

801 PO: É, eu era muito risonho quando criança, e me lembro lá no seminário onde eu estudava, e
802 chegava na, num determinado ponto quando a gente era adolescente, a gente podia entrar na
803 chamada Congregação Mariana, teu pai era até congregado Mariano.

804 PP: Meu, meu avô acho que também foi.

805 PO: Também. É teu pai, teu pai, teu avô era dirigente, presidente da Congregação Mariana
806 lá. Mas, no seminário também existia a Congregação Mariana. Então, pra gente entrar na
807 Congregação Mariana, não lembro, tinha 14, 15 anos, os que eram Marianos, que eram os
808 melhores seminaristas, eles votavam pra vê se eu podia entrá ou não podia, e nessa votação,
809 eles escreviam o, os meus defeitos que eles achavam, e as minhas virtudes. E aquilo era
810 entregue ao, nós chamávamos lá o diretor espiritual, aquilo modernamente seria o orientador
811 pedagógico, é, desculpe, orientador educacional, e daí esse orientador chamava a gente lá no
812 seu, no seu gabinete, e lia, só não lia quem que escreveu, mas lia tudo os, o que achavam da
813 gente. E eu me lembro que a virtude que eu tinha, tudo mundo dizia ele é muito alegre, ele
814 vive rindo, ele tá sempre trazendo alegria, ele é um rapaz feliz, baba, e eu notava que as
815 pessoas que não gostavam de mim, que certamente tinha, né? (incomp) olhava por outro
816 aspecto: "Ele é muito irônico, ele é gozador, é, (risadas) Então, (incomp) é um jeito de ser que
817 tem, tem dois lados, né? Depende da simpatia e da simpatia que a pessoa tem por você, muda.

818 Mas, de fato eu sou irônico às vezes, é, uso muito ironia, a minha mulher detesta, e eu vivo
 819 sendo irônico com ela, o chamado gozador. Isso é da minha personalidade, por mais que me
 820 polície, e certamente eu faço isso com os alunos, né? Eu falo mesmo, sabe. Às vezes eles são
 821 tão sem vergonhas também que a gente tem que falar alguma coisa, né? Eu às vezes uso da
 822 ironia. Não tem outro jeito.

823 PP: Sim. É a maneira de falar alguma coisa.

824 PO: E eles que entendam como quiserem. Que alguns merecem, sabe. Que a pessoa tem que
 825 fazer um certo esforço, e eles às vezes querem enganar a gente, né? Então aí não.

826 PP: E pensam que tão enganando.

827 PO: Isso que eu valorizo muito, como eu disse pra eles, eu valorizo a responsabilidade com
 828 que eles fazem o estágio, eu valorizo a, o poder de capacidade de criatividade, quando tem
 829 criatividade é sinal que houve preocupação anterior, que eles sentaram-se à mesa, que eles
 830 pensaram, como eu quando eu vou dá aula, naquelas quintas-feiras, eu fico pensando já na
 831 quarta-feira, na terça-feira, como que eu vou fazer, que aspecto que eu vou falar, que
 832 experiência que eu vou relatar, eu fico pensando naquilo, e a coisa chega lá e flui porque ela
 833 não foi improvisada, foi uma aula que eu pensei, eu trabalhei mentalmente, mesmo que eu
 834 esteja baseando em algum artigo lá, a gente relaciona, porque eu leio o artigo antes, eu
 835 começo a relacionar com outras coisas, quer dizer, eu preparei a aula de uma certa forma,
 836 mesmo que ela seja só expositiva ou não seja, ela foi preparada, e eles querem ir lá e se saí
 837 bem fazendo de qualquer jeito. Não dá, daí (incomp) é obrigado a falar alguma coisa. Só que
 838 eles não gostam, eles não gostam daí que a gente fale, sabe. Então por isso que eles têm medo
 839 da disciplina, eles dizem que eles têm medo de mim. É, antes, nas primeiras séries, eu fico
 840 famoso aí, mas eu não sou, pois eu até acho que sou bom, bom demais, né? Mas eles não, é
 841 que eles têm medo dessas observações, sabe. Imagine como é que era antigamente então.
 842 (incomp) eu falava mesmo.

843 (risadas)

844 PP: Era só lágrimas pelos corredores. Professor, a metodologia que o senhor vai é, usá nessa
 845 disciplina. O senhor tava falando (incomp) em aulas expositivas. A maior parte?

846 PO: Veja bem no começo a gente faz muita exposição porque tem que, gosto, gosto de fazer
 847 (incomp) agora já começamos a trabalhar com artigo, então eles vão lendo, eu antes eu pedia
 848 que eles lessem o artigo, daí eles discutissem, só que eu tô notando, tenho notado o seguinte,
 849 eles têm uma enorme dificuldade em ler aqueles artigos em inglês, que são artigos
 850 relativamente simples, daquela, da, da Julian Edge, é um inglês facinho, né? Eles não

851 conseguem entender. Então, eu tenho, eu tô trabalhando junto com eles, na última aula até a
852 gente dividiu em turmas, eu ficava no meio da sala, e eles liam, a gente traduzia e comentava.

853 PP: Eles não conseguem vir com o texto lido.

854 PO: Não, eles faziam o comentário e daí a gente complementava. Então a maior parte eu faço
855 assim. Porque eu trabalho o grupo, eu tenho notado que têm rendido muito pouco por causa
856 disso. Mas a gente procura fazer também. Depois tem os trabalhos práticos, eles devem fazer,
857 né? Ah, eu noto que os trabalhos que os trabalhos que eles fazem em casa são muito ruins,
858 posso até mostrar pra você quando eles fizerem agora o primeiro trabalho, que vai, eu pedi pra
859 eles fazerem um resumo daquilo que a gente disse nas primeiras aulas, o que que é ser
860 professor, quais as características do professor e dos alunos, aquela coisa, você vai vê o que
861 que sai, que alguns escrevem meia página lá e fazem umas bobagens lá, eles fazem
862 extremamente resumido, parece que eles têm preguiça de fazer.

863 PP: E o senhor tá pedindo pra eles escreverem em português, não tão.

864 PO: Em português, ah! em inglês não sai nada. Não sai nada, se eu pedi em inglês vai ser um
865 desastre. Não tem jeito. Eles não têm competência pra isso.

866 PP: E nessa disciplina a, o trabalho maior é seu agora, e, e, a Metodologia II.

867 PO: Eu acredito, se eu fosse responde, que sim. O maior trabalho é da gente.

868 PP: Hum, hum.

869 PO: Porque embora eu procure, é, transformar na prática aquilo que eu digo pra eles, que o
870 trabalho de aprender é do aluno e não do professor, eles não têm no que se basear, sabe.

871 Se eu dô artigos, o ideal seria que eles estudassem em casa, e trouxessem resultados aqui, é
872 muito pouco resultado, eles têm uma enorme dificuldade pra entender aquelas coisas. Eles
873 acham os artigos muito difícil, muito complicados, parece que eles, não, não captam a
874 mensagem da, do que tem ali, nos livros, né? Dos autores que trabalham (troca de fita)

875 PP: Professor e que tipo de avaliação o senhor vai fazer durante o ano?

876 PO: É, mais por, pelos trabalhos que eles fazem.

877 PP: São trabalhos escritos agora?

878 PO: Trabalhos escritos.

879 PP: Não tem prática na, na sala de aula agora.

880 PO: Não, não tem, eu antigamente fazia, (incomp) mini-aulas, agora por ser curto o tempo
881 também, talvez no final, se sobrar tempo, mas normalmente eu não faço, sabe. E outra coisa,
882 eu não sei, talvez é um defeito meu, é, ou decepção, eu não me preocupo muito com
883 avaliação, sabe. Não levo a sério a avaliação, eu acho que isso aí é um problema que, é uma

884 coisa muito, (incomp) é muito difícil avaliar, e, eu tenho a impressão que o aluno tem que se
885 auto-avaliar, ele, ele tem, embora a gente pense que por eles tarem aqui sejam maduros, eles
886 não são, né? Ele tem que descobrir seus caminhos, então a avaliação a gente nota que ela, ela
887 causa mais mágoas na pessoa do que satisfação. Tanto é assim que eu observo quando eles
888 fazem os trabalhos, a gente dá nota baixa, mostra pra eles onde eles erraram, eles ficam
889 extremamente irritados, eles comem a gente com os olhos, sabe. A gente nota a raiva evidente
890 nos olhos deles. Eles fazem mal feito, você prova pra eles que tá mal feito, eles não se
891 conformam, mesmo assim. "É mais eu não sei o que, não sei o que". Eles não gostam. Então
892 isso cria, a avaliação cria mal-estar.

893 PP: O senhor não vai fazer aquela avaliação bimestral?

894 PO: Sim, é obrigado fazer, eu dou a nota pelos trabalhos, por exemplo, agora eu já pedi um
895 trabalho pra eles.

896 PP: Mas a avaliação bimestral, o senhor não considera então, como um, eles têm uma prova
897 bimestral.

898 PO: Não, não precisa ser prova. Eu posso fazer pedindo trabalho. Eu antes fazia umas provas.
899 Não dava muito resultado também. Então, eu tô (incomp) fazendo com que eles trabalhem,
900 pelo menos eles, até que façam em dupla, pra eles trocarem idéias, pra eles discutirem, e
901 obrigar eles a ler um pouquinho mais, (incomp) quem sabe lendo eles aprendem, porque se
902 eles vão fazer a prova ali, é muito, é uma coisa assim muito subjetiva, às vezes eu faço a
903 pergunta um pouco atravessada, já não dá certo, ou coloco o problema de outro jeito, então eu
904 não tô muito preocupado com a avaliação. Ultimamente.

905 PP: Hum, hum. O senhor retirou as provas do...

906 PO: Agora, ano passado eu não fiz nenhuma prova, anos anteriores eu fazia, misturava prova
907 e trabalho, e ano passado eu fiz só trabalho.

908 PP: Hum, hum. Só trabalho, o senhor achou que deu mais resultado?

909 PO: Não sei ainda, não sei. Eu vou, vou verificar mais esse ano ainda pra vê.

910 PP: Também cada turma é, cada turma é uma turma diferente, né?

911 PO: Muda, por incrível que pareça a turma como um todo tem uma personalidade, se pudesse
912 dizer assim.

913 PP: Sim.

914 PO: Não é só o indivíduo, o grupo também é. Às vezes você nota um grupo é mais alegre,
915 outro é mais fechado. Claro que isso é marcado por alguns alunos especiais ali que dão o
916 toque na turma, né? Mas, é, isso muda muito.

917 PP: Aquela, essa turma parece ser uma turma assim, uma turma animada.

918 PO: Animada, né? Me pareceu animada.

919 (sobreposição)

920 PP: Participam.

921 PO: A turma do ano passado, nada disso. Era bem diferente.

922 PP: Hum, hum.

923 PO: Era bem diferente dessa, era fechada, na defensiva. Esses parece que são mais
924 participantes, né?

925 PP: Sim.

926 PO: Me pareceu também.

927 PP: Eu gostei da turma. Deixe-me ver. Professor alguma dificuldade que o senhor encontra
928 em trabalhar com esta disciplina.

929 PO: Em que aspecto?

930 PP: Por exemplo, o fato de eles terem pouco conhecimento do inglês. O senhor acha que isso
931 atrapalha bastante o rendimento?

932 PO: Atrapalha porque eles não, não lêem, né? (incomp) Eu gostaria de dá muitos artigos pra
933 eles lê, é, em primeiro lugar eles não lêem, isso porque eles têm (incomp) em português, a
934 maioria não lê. Se eu der um artigo em português: "Olha, leiam em casa que depois nós
935 vamos precisar". E depois eu (incomp) "Professor desculpa, mas eu não sei o que, (incomp)"
936 Não lêem, a maioria deles, a maioria, um terço talvez leia o artigo, só. E se der em inglês é
937 pior ainda, eles daí traduzem tudo na sala. Eu já fiz teste, eles vão traduzindo, eles não tão
938 acostumados a ler em inglês para buscar informações. Quer dizer, isso é uma falha do curso, o
939 curso não ensina eles (incomp) inglês instrumental.

940 PP: E tá um abismo entre o segundo e o terceiro ano. É o mesmo problema o professor de
941 Literatura, tem, eles não conseguem, o inglês que eles têm no primeiro e segundo ano não
942 prepara para, pro conteúdo que eles vão trabalhar no terceiro e quarto ano.

943 PO: Para, isso aí.

944 PP: Eles não têm condições de ler.

945 PO: Só que, Thaísa, é aquilo que eu falei na aula, o aluno, é que vem aqui pra esse curso ele
946 já deveria saber inglês, ele vem aqui só pra se aperfeiçoar, vem se (incomp) pra ser professor
947 de inglês. Quando nós sabemos que a realidade é outra, eles entram aqui com, com o mesmo
948 conhecimento que todo mundo tem no final do segundo grau, eles não são alunos especiais,
949 eles não são o aluno que eu era, já sabia inglês, vim aqui pra ser professor de inglês, e você

950 talvez a mesma coisa, você já sabia inglês, veio aqui pra ser professora de inglês, a (omiti os
 951 nomes), aquela turma já sabiam inglês, já falavam inglês quando entraram aqui, né? Esse
 952 (incomp) não tem, não encontram um que saiba falar inglês.

953 PP: Sim.

954 PO: Então, como é que eles vão ter condições de ler as coisas. Eles não sabem nada, o
 955 conhecimento deles é baixíssimo.

956 PP: Eu acho que uma coisa que o senhor falou, a dificuldade em trabalhar a avaliação com
 957 eles, seria uma dificuldade, já que é difícil criticar às vezes, né?

958 PO: É um problema sério isso aí, eu confesso que é, eu ponto fraco. Não trato muito desse
 959 assunto, não sei o que fazer.

960 PP: Hum, hum. Alguma outra dificuldade professor?

961 PO: Não, é o principal é isso, né? Desmotivação dos alunos de uma forma geral, eles não são
 962 é, vidrados pelo curso, e não são, não têm o conhecimento da língua. E o conhecimento da
 963 língua é porque eles não são vidrados no curso, porque eu acho, se a pessoa gostasse, ele
 964 aprendia por conta própria, sozinho como eu já vi vários casos. De outros alunos, de outros
 965 cursos até, que aprenderam inglês sozinhos, então, não é, eles mesmos reconhecem isso, eu já
 966 provoquei essa resposta, eles dizem, eles não são motivados.

967 PP: Professor, alguma coisa que o senhor gostaria de, de acrescentar alguma crítica, alguma
 968 observação, alguma coisa que o senhor acha que eu não perguntei e deveria ter perguntado?

969 PO: Hum, hum. Bom, é, as coisas vão melhorar de acordo com as necessidades, o país está
 970 mudando, o Brasil e de repente o pessoal aí fora tá começando a perceber que precisa se
 971 informar pra ter sucesso na vida. Que a causa do desemprego hoje é muito grande, e a causa, o
 972 desemprego muito grande, e a causa principal é a má formação das pessoas para o trabalho.
 973 Eles é, eles precisam de inglês, precisam de informática, precisam de informações em geral,
 974 mais atualizadas, e eles tão percebendo que a escola hoje não está dando isso, eles tão
 975 começando cutucar a escola, então eu vejo, o próprio curso de Letras, já tá, anda brigando, os
 976 alunos brigam por aí, e tão exigindo, tem professores por aí que tá andando de salto alto, com
 977 medo dos alunos. Isso é muito positivo. Que o aluno começa a perceber que a escola não pode
 978 enganá-lo mais, ela tem que responder às necessidades deles. Só que ainda está longe de
 979 acontecer isso, sabe. A produtividade na escola, e eu digo isso, no curso de Letras, no
 980 primeiro e segundo grau a produtividade é baixíssima. A aula acontece, mas o que acontece
 981 dentro da sala de aula é muito pouco, é o mínimo, de repente passa uma aula inteira fazendo
 982 um exercício só, um exercício que podia ser feito em alguns minutos ali, tudo toma um

983 enorme tempo, quer dizer, parece que há uma enganação, porque não há necessidade daquilo,
984 isso eu tenho notado, o, (incomp) baixíssimo nível de produtividade, quando as aulas em
985 todos os níveis deveriam ser mais produtivas, os alunos deviam participar mais, as aulas ser
986 mais interessantes, os professores serem, trazerem coisas novas, usar por exemplo, os
987 artifícios da comunicação hoje, da, a Internet, (incomp) na sala de aula, os vídeos, o, e o
988 próprio ensino de inglês usar vídeo, ninguém usa isso, porque os professores não sabem nem
989 usar, o professor devia ser um falante de inglês, e não são, a maioria deles não são, esse é o
990 principal dificuldade que eu encontro. Não há rendimento, os alunos desmotivados, e os
991 professores também. Isso é uma grande verdade.

992 PP: Professor, obrigada mais uma vez.

993 (sobreposição)

994 PO: Tá bom.

995 PP: E talvez eu volte a procurar, fazer talvez mais uma entrevista no final do ano, né?

996 PO: Hum, hum.

997 PP: (incomp)Eu venho provavelmente uma vez por mês conversar com o senhor ou assisti
998 uma aula se não for atrapalhar.

999 PO: Então, você já tá trabalhando na tua dissertação, né?

1000 PP: Já tô trabalhando, porque como a disciplina é, o curso é anual.

1001 PO: Procure, procure terminar antes de você vir a trabalhar, sabe. Depois é difícil.

APÊNDICE 12 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 02

1 PP: Professor, então voltando ao programa. O senhor estabeleceu aquele programa. O senhor
2 normalmente trabalha na seqüência os conteúdos ou?

3 PO: Normalmente na seqüência, porque eu já penso assim, como que deve ser, já tenho em
4 mente a seqüência. Porque como eu te disse, a idéia é dar assim uma, uma visão geral, teórica,
5 pra que eles tenham uma mentalização dessas abordagens, principalmente das duas
6 abordagens, aquela tradicional, estruturalista, e uma que se preocupa mais com a
7 comunicação.

8 PP: Sim, e depois de começar o trabalho com os alunos, o senhor sentiu alguma necessidade
9 de fazer alguma alteração no programa? Depois de conhecer a turma, trabalhar um pouco com
10 eles. Ou não sentiu nenhuma necessidade de mudança.

11 PO: Bom, o que eu senti é que a turma é mais responsável. Do que, por exemplo, a turma do
12 ano passado, eles assistem aula, participam mais, a turma do ano passado era muito fria,
13 gelada, não se interessavam por nada. É, faltavam muitas aulas, e essa turma está levando
14 mais a sério, e isso me deixou mais entusiasmado, estou até preocupado quando eu venho dar
15 aula, de agradá-los, quer dizer, me preocupar com a aula. O que que eu vou fazer lá hoje, eu já
16 estou pensando desde a semana passada, agora vai ter a última, pra não ficar uma coisa
17 monótona, então o que que vou fazer pra terminar? Pretendo fazer uma coisa prática com eles.
18 Porque a gente falou sobre a abordagem comunicativa, e eu quero fazer com que eles
19 preparem ali na aula duas aulinhas de coisas que eles vão encontrar no estágio. O, por
20 exemplo, o professor chega lá e diz: “Dê uma aula sobre os demonstrativos”. Então, vou
21 fazer, pedir pra eles prepararem aula. Mas, usando, deixar que eles façam a aula, e depois em
22 cima do que eles vão fazer, corrigir.

23 PP: Vão fazer então, planejamento (incomp) como se fosse microensino?

24 PO: Eu tenho observado. Isso, no ano passado, eu dei bastante assim, sabe? Exhaustivamente,
25 treinamento sobre análise de texto, né? Mas, não fiz com que eles praticassem, parece que
26 eles não aprendem, não adianta. Então, esse ano eu vou treinar. Quando chegar, por exemplo,
27 você dá o texto pra eles fazerem skimming, scanning, treinar com eles, com vários
28 textozinhos, eles fazerem skimming, scanning, eles não sabem fazer. Por incrível que pareça.

29 PP: Professor, na metodologia eles trabalham a teoria e vão para o estágio fazer a prática,
30 acho que eles precisam de mais prática antes de ir pra prática do estágio mesmo, né?

31 PO: É. E um pouco também eles não, eu não sei se, lembra-se o que eu disse naquela aula,
32 parece que, não vou dizer todos os alunos, mas acho que a metade, tem uma metade que se
33 interessa, e erra porque não sabe fazer, por inexperiência, mas a outra metade é por
34 irresponsabilidade. Irresponsabilidade porque eles não gostam do curso talvez, ou não gostam
35 da futura profissão. Lembra-se que eu disse, quando eu ia dar aula eu queria abafar, né?
36 Mostrar, me mostrar. Que eu era, que eu tinha potencial, que eu era bom, eu sentia até aquele
37 calafrio assim gostoso, que não era nervosismo. Era uma ansiedade de eu não ver a hora de eu
38 me mostrar.

39 PP: Eles ...

40 PO: Dão umas aulas lá, com a gente lá trás, com a maior cara-de-pau, eu vi algumas aulas aí.

41 PP: E os ...

42 PO: Hoje nós vamos dar aula de número, e ficam lá ensaiando número lá.

43 Sobreposição

44 PO: Porque não é possível, eles podiam criar alguma coisa, até procurar a gente. “Ó professor,
45 assim tá bom? O senhor acha que vai ficar bom?” Não, eles só dizem eu vou dar aula sobre
46 número, chegam lá dão a aula diferente do que mostraram pra gente. Escondem a aula. A
47 gente nota que eles não têm preocupação.

48 PP: E é geral, porque eu tava conversando com um professor

49 PO: A gente tem essa preocupação. Será que o professor de português não tá fazendo melhor
50 que eu? Eu tenho essa preocupação. Mas acho que não, senão a gente saberia. Mas, eu tô
51 notando que essa turma, a turma em si, parece ter alunos mais interessados, sem dúvida.

52 PP: Professor, nessa turma tem umas duas ou três que já são professoras. Acho que isso
53 também...

54 PO: Sempre tem. Em todas as turmas tem alguns professores. Já algumas que trabalham nas
55 primeiras séries, na alfabetização, sempre tem.

56 PP: É. Professor, aquele, um dos primeiros itens, do programa, era o estudo do perfil do aluno
57 e do professor de primeiro e segundo graus. Este trabalho eles vão fazer na escola?

58 PO: Não. Lembra-se que nós fizemos isso. Isso vai ser confirmado no ano que vem durante o
59 estágio. A gente fez o estudo da situação do que eles se lembram e do que que seria o, o que
60 que o aluno é. Lembra-se que eu falei que o aluno traz tudo o que ele é. O seu jeito de ser,
61 traz a sua formação de casa, o professor como ele é, normalmente, o que que ele, em teoria,
62 né? É um professor que, o conhecimento que ele tem, os ideais que ele tem, isso tudo em
63 tese. Mas, daí no ano que vem a gente une as pontas. Eles vão ver se realmente, por exemplo,

64 a gente fala que o professor deve cuidar, fazer um ensino personalizado, porque os alunos são
65 individuais, na medida do possível claro. Com uma turma de 37 alunos é um pouco difícil
66 isso, mas trabalhar com pelo menos com aqueles alunos que se destacam por serem
67 negativos, ou muito positivos, a média não tem jeito, né? O aluno médio você tem que deixar
68 que a vida vai levando por causa dessas circunstâncias, mas dar uma atenção especial para
69 alunos que são considerados muito fracos, muito fortes. É, ou alunos que tem problemas, pelo
70 menos esses casos, né? A gente fala em ensino personalizado.

71 PP: Então na verdade eles fizeram um trabalho, estudaram como trabalhar em cima do perfil?

72 PO: Isso, do aluno, o que que deve ser levado em consideração. Por exemplo, você vai
73 trabalhar em sala de aula, o que que deve ser levado em consideração em relação ao aluno,
74 isso que a gente falou. Quando fala da análise do aluno. Depois eles vão ver isso na realidade.

75 PP: Sim. É. Esse programa professor, pro ano inteiro, o senhor acha que o senhor está mais
76 ou menos na metade do caminho? Cumpriu mais ou menos o que o senhor imaginava pro
77 semestre? Foi mais rápido do que o senhor imaginava, foi mais lento?

78 PO: É, deixa eu ver aqui. Não. Tô mais ou menos (incomp)

79 PP: O senhor sabe mais ou menos aonde?

80 PO: Olha aqui, agora eu estou aqui nessa Abordagem Comunicativa: História aspectos mais
81 importantes, né? Depois, Ensino das habilidades, nós vamos fazer umas praticzinhas aqui. A
82 Competência Comunicativa, isso já foi dado. Aí, aqui que eu vou salientar mais, porque eles
83 vão trabalhar no segundo grau. E (incomp) no ensino de segundo grau, o ensino da leitura,
84 sabe? E daí, embutido o papel da gramática, é mais uma, fazer uma mentalização deles, né?
85 Eu tenho a impressão que vai ser difícil tratar desse item 10 que é ambiente e equipamento,
86 como usá-los, né? O planejamento de ensino, a avaliação da aprendizagem é também um
87 pouco, normalmente não dá pra fazer muita coisa com isso aqui. É, porque essa parte 8 aqui
88 toma muito tempo. Mas, daí eu falo um pouco sobre planejamento de ensino, que tipo de,
89 fazer planos de aula, isso eles fazem no último bimestre, preparam aulas, alguns tipos de
90 aulas. Mas é incrível, é ali que a gente se decepciona, dá a impressão que tudo o que a gente
91 falou no ano se (incomp)

92 PP: Então o senhor acha que o programa está sendo desenvolvido como o senhor esperava?

93 PO: Tá, por enquanto está.

94 PP: O senhor acha que existe uma diferença entre o programa que o senhor apresenta, que o
95 senhor apresentou pra eles, o programa escrito, e o programa em sala de aula? Dá uma
96 diferença?

97 PO: Como assim?

98 PP: O senhor programa lá.

99 PO: No papel.

100 PP: No papel e o que o senhor faz, existe muita diferença?

101 PO: Não. Não, porque eu tenho em mente o que eu quero fazer já, eu ponho mais ou menos
102 isso. É claro, que o papel a gente tem que fazer mais elaborado, mas eu desde o começo eu
103 tive em mente que eu ia fazer uma análise de professor, uma análise de aluno, daí mostrar pra
104 eles o que que existe em termos de abordagem, abordagem estruturalista e abordagem
105 comunicativa, antigamente eu entrava nos métodos, mas eu acho, o meu tempo não permite, e
106 segundo, é um pouco desnecessário, sabe? É, porque no próprio estudo das abordagens já fala
107 isso. Aí, então é treinar um pouco o tipo de aula que eles vão dar, principalmente dando
108 ênfase como a própria secretaria de educação exige, na leitura. No ensino da leitura.

109 PP: Eu tive, acho que no último ano que eu trabalhei, eu não consegui fechar o programa, eu
110 pretendia...

111 PO: Mas não é necessário, porque às vezes acontecem fatos aí.

112 PP: Por exemplo, se eu pegar a mesma turma ano que vem, posso trabalhar mais um mês
113 alguma coisa teórica antes de ir pro estágio. O senhor faz isso quando acontece de não
114 cumprir o programa?

115 PO: Não. Veja bem, não é o caso. Você pensa que você dando, você falando com os alunos,
116 dando o assunto eles vão aprender. Isso é só a vida que vai ensinar. Como disse, a gente tem
117 que dar direções pra eles, e orientá-los, tentar estimulá-los, que eles vão ter que continuar
118 estudando e, como a gente vê aí outros alunos, tem vários que eu conheço, e hoje são bons
119 alunos, tem vários que eu sei, e alguns continuam do mesmo jeito, né? Outros melhoraram
120 bastante, então eles levam a sério, aqueles que querem levar a profissão a sério, eles vão
121 estudar, eles vão fazer cursos aqui na universidade, vão ler, fazer cursos em outros lugares
122 que eles sabem, de repente até vão pro exterior, passar um mês, dois meses pra melhorar a sua
123 fluência na língua. Então esses a gente vê que eles melhoram, porque não depende do que eu
124 vou dizer, acho que a missão do professor é essa, é orientar, é estimular, é ajudar, mostrar os
125 caminhos, eu não vou ensinar. Então antigamente se pensava: “Ah! Você me empresta a tua
126 aula porque eu preciso dar o último ponto do meu programa”. Isso é bobagem. Chega lá, e os
127 alunos que faltaram? Isso aí, o ensino é um conjunto de coisas que a gente fala, eu falei
128 milhares de palavras durante o ano, e poucas idéias vão ficar realmente. Há uma
129 mentalização. Veja bem, as informações que eu tenho hoje, não são, não foram criadas por

130 mim. É a somatória de informações que fui adquirindo a vida toda, através de leitura, de
131 assistir aulas, assistir palestras, participar de seminários, vai montando a mentalidade da
132 gente, né? Conversas com colegas e as informações que tem por aí. Então é assim que
133 funciona com eles também. Não há, eu acho que não preocupação de se esgotar o assunto. Eu
134 dou o assunto...

135 PP: Eu ficava me torturando.

136 PO: A gente tem que apresentar um programa pra eles, é evidente. Mas, não quer dizer. Você
137 pode ser honesta com eles, se você acha que é importante algum item, o ano que vem vamos
138 tratar disso aqui no começo, Se você acha que não é, mostre só os caminhos pra eles. Vocês
139 podem encontrar assim, assim, né?

140 PP: Eu lembro que o item que eu não trabalhei foi a proposta do currículo básico do estado. E
141 eles tinham o documento.

142 PO: Leiam o documento. Claro. E tem uma coisa, é uma coisa de hoje, que amanhã pode
143 mudar.

144 PP: Professor, em relação aos alunos, o senhor até já comentou, eles estão trabalhando? Eles
145 superaram as suas expectativas?

146 PO: Esse ano superaram. Você viu aquela prova inicial? Comparando com as outras turmas
147 anteriores que eu tive nesses anos, essa tá boa. Eles demonstraram responsabilidade naquele
148 trabalhinho. Porque claro que eles copiaram, não eram idéias deles, mas eles provaram pra
149 mim que eles leram, e que se interessaram e fizeram bons trabalhos. Não fizeram uma
150 paginazinha ali só pra, pra cumprir o dever. Eles procuraram fazer coisa boa. Não sei agora
151 como é que vai ser, vamos ver. Mas, na primeira eu acho que eles levaram a sério.

152 PP: É, o senhor pediu aquele segundo trabalho pra comecinho de julho, né?

153 PO: É agora, semana que vem.

154 PP: Essa quinta? Ou na quinta que vem?

155 PO: Nessa quinta eles vão entregar, dia 2.

156 PO: Eu não corrijo assim, porque acho muito difícil, não tem critério pra um trabalho desse.
157 Mais ou menos pelo geral eu dou uma nota de 7 a 10, mais ou menos.

158 PP: Mas não tem aluno que foi muito mal?

159 PO: Muito, muito, teve, teve um lá que mereceria, sabe? Ele escreveu muito pouco. Agora
160 não me lembro o nome, foi até uma menina que entregou atrasado o trabalho.

161 (incomp)

162 PP: O que eu vi era daquela ...

- 163 PO: Ah!
- 164 PP: (omiti o nome)
- 165 PO: (omiti onome)
- 166 PP: Muito bom, né?
- 167 PO: É.
- 168 PP: Interessada, né?
- 169 PO: É, aquela mocinha vai ser professora.
- 170 PP: Acho que ela dá aula em (omiti o nome).
- 171 PO: É? Ela é de (omiti onome), é?
- 172 PP: É. Que mais? O senhor comentou professor que acha difícil avaliar. Acho difícil?
- 173 Continua achando difícil?
- 174 PO: Bom, pelo seguinte Thaísa. Este foi um grande problema na minha vida. Avaliação. Eu
- 175 sei que tem professores que, eu, principalmente as mulheres, não sei, porque, ah! Não é só as
- 176 mulheres, são as mulheres que eu conheci vamos dizer assim. Que levavam a sério esse tal de
- 177 avaliação, né? Eu nunca levei muito a sério na vida (incomp), Thaísa. Eu não sei se porque eu,
- 178 também o jeito que a gente ensinava lá no Agrícola, por exemplo, o inglês era uma disciplina
- 179 totalmente desprezada, pelos alunos, pela escola, no meio de vinte e duas disciplinas que eles
- 180 tinha aula de manhã e de tarde. Nunca levei muito a sério a avaliação. Ou eu não gosto, talvez
- 181 é coisa psicológica, talvez não goste de ser avaliado.
- 182 PP: É. E provavelmente a nota que o senhor dá, a avaliação que o senhor faz não é só o
- 183 trabalho que eles apresentam. Entram outras coisas, a participação deles.
- 184 PO: É, eu, eu sempre dou nota por uma , contextualização. Eu, sinceramente eu não levo em
- 185 consideração só o trabalho. Eu vejo quem que é o aluno, porque a gente percebe se ele se
- 186 encostou no outro, o outro que fez o trabalho pra ele, ou ele fez um trabalho muito fraco,
- 187 porque você veja, tem um rapaz que apareceu ali, lembra-se que apareceu três vezes até agora,
- 188 o (omiti o nome).
- 189 PP: É, acho que duas.
- 190 PO: E tavam falando agora, pediram que, que eu levasse em consideração, sei lá eu, eu
- 191 preciso esperar um pouco, sabe? É, até agora não me convenceu porque eu já vi ele nos
- 192 corredores na hora da aula, quando eu saí da aula eu vi ele no corredor. Por que não tava
- 193 assistindo minha aula? Não tava doente. Agora ele veio pedir, veio pedir.
- 194 PP: Depois daquela aula?

195 PO: É, na última aula agora ele apareceu e veio pedir socorro. Pra eu levar em consideração.
196 Então disse: “Então vamos ver no segundo semestre”. Se de repente, ele começar a vir todas
197 as aulas e mostrar serviço, por que não levar em consideração? Acho que não se deve levar a
198 ferro e fogo. Este tipo de avaliação que eu digo, tem professores, sabe? Que simplesmente
199 desconsideram tudo isso e já reprovam o aluno, não querem saber das conseqüências. Eu
200 tenho muito medo disso aí, sabe?

201 PP: Eu acho difícil a questão das faltas porque é injusto se ele não veio e outro colega veio
202 como é que vou presença pra ele?

203 PO: (incomp) Porque eu aí levo em consideração também o problema, eu também sou muito
204 sensível, embora não pareça. E eu me lembro de coisas da minha infância, da minha
205 juventude erros grosseiros que professores meus fizeram, quando eu estava lá no seminário, é,
206 de avaliação em relação a mim, sabe? É, que a gente hoje observando com os olhos que a
207 gente tem, que na verdade eram problemas deles, e não meus, ~~eram frustrações deles~~; e aquilo
208 na época causou grandes traumas, levei anos pra superar aquilo, então por isso que eu tenho
209 muito de avaliação, sabe? Ela é muito perigosa, tem que tomar muito cuidado. Você tem que
210 ter muita certeza, por exemplo, quando você vai reprovar um aluno. É, tem que, é, o aluno
211 tem que tá querendo ser reprovado. Ele tem que tá ciente que vai reprovar, porque se ele acha
212 que não vai ser reprovado é muito reprovado, é muito complicado. Às vezes eu penso o
213 seguinte: “Deixe que a vida reprove”. Parece que às vezes funciona assim, né? É que na
214 verdade, é isso. Teve um aluno aqui que, que há dois anos atrás também foi um tapeador,
215 sabe? Depois ele quis entrar aqui na, na faculdade. Aí nós já corremos lá. Parece que até vão
216 deixar entrar, mas que vão fazer mil, mil observações. Olha já tá funcionando o sistema, a
217 vida já tem gente influenciando, não sou só eu, (incomp) : “Ele não é responsável”. (incomp)

218 PP: É. Sim, alguém lá do departamento falou que no dia do teste seletivo, ele colocou.

219 PO: Olha aí.

220 PP: Eles estavam fazendo a prova de títulos enquanto eles escreviam.

221 PO: Mas tem que falar pro chefe que abra o olho, que tem outros melhores que ele. Agora que
222 vá.

223 PP: (incomp) Eles se acham muito importantes porque tem um bom inglês, melhor que a
224 maioria.

225 PO: E acabam ficando, esse que é o pior. Não é só isso porque vai ser professor, não é só
226 saber inglês. Vai ser professor.

227 PP: Sim. Eu tava lendo um artigo essa semana sobre nativos que vem pro Brasil, caem de
228 paraquedas, e daí se tornam professores de inglês porque acham que têm a língua ...

229 Sobreposição PO: É. Não tem nada a ver. Não tem nada a ver. É que nem os nossos
230 brasileiros que vão morar nos Estados Unidos, vão ser professores de português? Não tem
231 condições, tem que ter um preparo adequado.

232 PP: Sim. Que mais? Professor, no último ano que eu trabalhei, é, até partiu da (omiti o nome)
233 que é professora de estágio de português.

234 PO: Ah! Sei qual que é.

235 PP: É. Que eu saiba, eu conversei com ela, mas acho que nas outras, nos outros estágios, as
236 outras metodologias também iam começar, no segundo semestre da metodologia I os alunos já
237 iam pras escolas fazer observação e participação. Pra não ficar toda a parte prática pro estágio
238 mesmo.

239 PO: Aha! Olha, Thaísa isso aqui são experiências. Por isso eu digo quem deverá fazer essas
240 experiências é você que está começando, eu já tô, pra lá de Bagdá. (Risos) Eu não assim
241 grande motivação. Realmente eu tô sentindo isso.

242 PP: Mas eu também não fiz.

243 PO: Agora, tem que fazer experiências. Por exemplo, tem gente que tá dizendo que devia
244 começar lá no primeiro ano o estágio já. Na verdade, não é estágio, que eles façam práticas,
245 né? Que eles, todo, todo ensino tem que ser teoria e prática andar junto. Eu uma vez eu dei
246 essa explicação numa pequena, num curso que teve pra professores, da nossa universidade.
247 Então cada um falou uma coisa, eu fui falar sobre esse negócio de teoria e prática. E daí, antes
248 de mim, ou depois de mim, veio o professor de filosofia, que é o Pe. Roque, e disse: "Depois
249 disso o que que eu vim fazer aqui? Minha disciplina é totalmente teórica? ? Só que eu daí
250 disse pra ele: " É teórica sim, mas não quer dizer que não possa ter prática. Toda disciplina
251 tem que ter teoria e prática. O senhor tá dando um assunto por exemplo, de ética na, na sua
252 disciplina, por que não faz na prática os seus alunos pra ver, eles fazem uma pesquisa na
253 universidade pra ver qual é o conceito que os alunos e professores da universidade tem sobre
254 ética. Que é ética profissional?" Então, tem mil coisas, então isso que eles querem dizer,
255 teoria e prática andar juntos. E, diz que a gente deveria até, alguns defendem essa idéia, o
256 sujeito entre aqui, tá tendo aula de inglês para melhorar seu inglês e ele já fosse dar aula
257 também, pequenas aulas na escola para praticar aquilo que ele tá aprendendo, a praticar a
258 ensinar. Esse seria o ideal. Então, esse tipo de experiência já foi feito, eu fiz durante minha
259 carreira várias experiências, sabe? Por exemplo, fazia o primeiro estágio, só observação. O

260 segundo só aula. Depois mudamos, eu misturava as duas coisas porque as turmas ficavam
 261 muito grandes também, sabe? Acumulavam muito estágio. Aí, ela veio com essa prática de,
 262 Sobreposição

263 PO: É. Outros fazem isso, por exemplo, você parece que fez isso. Esse ano eu fiz uma
 264 também. É, mini-curso, os alunos darem mini-cursos. São experiências que podem ser feitas,
 265 desde que seja bem planejado e observado, e haja .

266 Sobreposição

267 PP: (incomp) Ir pras escolas já esse ano?

268 PO: Não, não pensei no assunto.

269 PP: Quando foi sugerido isso, eu tinha uma turma complicada, e eu disse que não ia fazer
 270 nada que não estivesse no papel. Porque no começo do ano eu entreguei o programa, sistema
 271 de avaliação, né? Que o colegiado tá pedindo.

272 PO: Ah! Eles tem que concordar.

273 PP: E todo mundo assinou. Então, tinha lá. Não constava ir às escolas, e como parte da
 274 avaliação.

275 PO: É, e sabe o que pode ter problema. Não é que eles não queiram ir, alguns não podem ir.
 276 Alguns trabalham e se você exigir eles podem reclamar.

277 PP: Sim, e como no ano seguinte tava previsto era diferente. E era uma turma complicada,
 278 eles tinham uma aula, era turma da dupla, então eles tinham ao mesmo tempo metodologia de
 279 português e metodologia de inglês, é, daí eu falei pra ela: “Olha, se você quiser tudo bem, eu
 280 não vou exigir que eles façam isso, porque eu não programei isso, não tá no programa”. Uma
 281 turma que ficava assim: “Tá no papel então tá, então a gente faz, não tá no papel então não
 282 faço”. E eu falei, eu não quero mais, eu tive um problema com eles, justamente por causa de
 283 avaliação.

284 PO: Aha! Eu gostava mais quando era dividido, sabe? Ou ia pro inglês ou ia pro português, a
 285 dupla aí, os alunos são fracos. Precisa ver agora, eu tive lá no colégio agora de manhã, a aula
 286 ~~que a menina deu. Ela tinha frases do tipo assim, é. What is your age? é não é. Qual é~~
 287 ~~invertido inclusive. What age are you? You are,~~ ela pôs com ponto de interrogação. Qual é
 288 outro erro que ela cometeu, é, é How much it cost, com interrogação, e mais um lá, um mais
 289 grosseiro ainda que eu não me lembro agora. Pô! Frases pra quinta série, cometendo erros de
 290 português. A menina me deixou assustado.

291 PO: Eu, até no estágio está sendo prejudicado. Os que fazem português e inglês no mesmo
 292 ano, e deixam pra última hora. Já tinha que ter terminado o estágio, tem gente que nem

293 começou, vai começar ainda. Outros nem fizeram. "Não, porque tô envolvido com
294 português". Acho português eles falam a mesma coisa. Mas, eu falo desde o começo, até ano
295 que vem com essa turma vou fazer uma experiência nova. Nova não, vou voltar ao antigo aí.
296 É, tomar as rédeas do negócio. "Vocês cinco vão fazer no mês de março, vocês cinco no mês
297 de abril, e vocês em maio". Porque senão se deixar, como eu tô deixando, eles não fazem.
298 Eles vão deixando, depois na última hora, quando já se encerrando tudo, eles querem fazer o
299 estágio. Então com essa turma que eu tô dando esse ano, eu vou fazer, vou determinar, vou
300 dividir a turma em 3, 4 partes, e vou determinar os alunos, claro em consenso com eles, mas
301 vou determinar, vocês vão nesse mês, vocês naquele, e vocês naquele.

302 Sobreposição

303 PO: E fica mais fácil pra mim também. É, não, liberal nesse caso.

304 PP: Não dá. Professor, e frequência dos alunos, a turma, teve gente que desistiu, mas que
305 nunca apareceu na verdade.

306 PO: Teve gente que nunca apareceu. Uma moça que desistiu. Eu não me lembro, que eu falei
307 uma coisa lá que ela se assustou. E ela não apareceu mais.

308 PP: Ela assistiu umas aulas e desistiu.

309 PO: É, daí desistiu. As outras nunca apareceram. E esse rapaz aí que. Os outros tão vindo com
310 frequência, sabe? Eu tenho feito chamado, não tá tendo problema, exceto esse moço aí que tá
311 doente, que diz que tá doente.

312 PP: Bom, aqui a outra pergunta o senhor já respondeu. O envolvimento, a participação deles
313 na disciplina.

314 PO: É, você mesmo tem observado lá. A maioria deles parece que participa, sim.

315 PP: E a sua palavra chave é motivação, né?

316 PO: Sim, porque eu cheguei a conclusão, é, observando as pessoas ao meu redor, a mim
317 mesmo, e aos meus familiares, que o que move o ser humano é a motivação. O cara quando
318 quer uma coisa, ele consegue, é incrível, eu vi vários assim ex-alunos, e de meus filhos, ah!
319 Eu tenho em casa altamente motivada, filho altamente desmotivado, eu comparo bem
320 certinho, então não adianta, você pode dar todo o empenho, toda ajuda, se a pessoa por si
321 mesma não levantar-se, os alcoólatras têm esse, essa observação. Já viu escrito nos carros, né?
322 "Se quer beber o problema é seu, se quer parar de beber o problema é nosso". Quer dizer, a
323 pessoa é que tem que tomar a iniciativa. Daí ela, até ajuda, ela mesma é que tem que procurar,
324 as pessoas vão ajudá-la, se você não quiser por si próprio você não aprende. Eu aprendi inglês

325 com as piores condições possíveis porque eu era uma pessoas altamente motivada. Então pra
326 mim a palavra chave é motivação. Na vida nós somos movidos a motivação.

327 PP: E essa turma, o senhor considera essa turma, uma turma motivada?

328 PO: Olha, é difícil te dizer, a turma é motivada porque ali é um conjunto de indivíduos.

329 Eu diria que ali há alunas, alunas e alunos, tem uns 3,4 rapazes, é motivados. Mas tem alguns
330 que estão tão quietos lá que a gente não pode perceber se estão motivados. Não sei.

331 PP: E como o senhor trabalha a motivação? Tem, o senhor acha que a gente pode tentar
332 motivar o aluno que é desmotivado?

333 PO: Veja, é, eu vou falando aos poucos, algumas frases, como você mesmo disse, alguns
334 pensamentos que a gente vai dizendo, por exemplo, o que, hoje, a própria profissão do
335 professor de inglês tá muito valorizada, que eu tenho um padrão de vida bom sendo professor
336 de inglês, é, tive um padrão de vida sempre, sendo um simples professor de inglês, às vezes,
337 até minhas filhas já me confessaram várias vezes isso. É, elas me conhecem, as amigas delas
338 me conhecem, me vêem, falam comigo, e daí depois perguntam a meu respeito: “O que teu pai
339 é?” “O pai é professor”. “Ah! Ele é professor, então deve ser de medicina, de odontologia” E
340 daí quando dizem é professor de inglês, as pessoas sentem um desânimo assim, ficam com
341 uma cara de dó. E eu não posso pensar assim. Eu, eu confesso que eu venci sendo professor
342 de inglês. Eu ganhei dinheiro, eu tive um padrão bom de vida, eu não posso me queixar.

343 PP: Não precisa dizer “sou professor” bem quietinho assim.

344 PO: Não, posso falar com (incomp), e de modo que é possível isso.

345 PP: Sei.

346 PO: A gente tem que ir falando pra eles aos poucos que, é, as vantagens da profissão, e como
347 eu digo pra eles, nem que seja por vaidade pessoal, se você optar por ser professor só pra
348 passar o tempo, pra sair de casa, pra se arrumar, pra ter um motivo pra sair de casa, vamos
349 dizer que você esteja, teu problema não seja econômico, financeiro, mas que você queira se
350 realizar como pessoa, então pelo menos isso, você procure ser o melhor possível.

351 Para você ter a auto-estima elevada.

352 PP: O senhor se realizou profissionalmente, profissionalmente e pessoalmente como
353 professor? Se tivesse que voltar no tempo, ia começar como professor?

354 PO: Olha, eu tenho uma frustraçozinha, sabe? É, de não, parece, pelo menos no ensino
355 médio eu senti isso, é parece que eu não produzi muito como professor de inglês. Lá no
356 colégio, eu tive a minha vida lá praticamente, é, eu me realizei mais como educador, que eu
357 era também, eu procurava ser amigo deles, por exemplo, compensar a falta que eles tinham

358 dos pais, porque era um internato, do que como professor. Quer dizer, alguém aprendeu inglês
 359 lá? Honestamente falando, eu vou dizer que não. O máximo que talvez fiz, foi motivar algum
 360 outro lá que depois aprendeu por conta própria, o máximo que eu fiz, pra dizer que eu ensinei,
 361 eu não ensinei, quer dizer essa é uma frustração que eu tenho, sabe? Dá a impressão que eu
 362 não me realizei, como educador eu tenho certeza que me realizei, até aqui mesmo na
 363 universidade, uma vez eu fui homenageado, e o aquele rapaz, não sei se você conheceu, o
 364 (omiti o nome), eles, me fizeram uma homenagem, me escolheram lá paraninfo parece. E daí
 365 e ele disse: “O senhor foi escolhido por causa das lições de vida que o senhor nos deu durante
 366 o curso”. Aquilo me deixou tão feliz, viu? Então, é, eu acho que isso é importante também,
 367 nesse aspecto eu me realizei, como educador, como professor de inglês, só quando dei aulas
 368 particular, daí me realizei.

369 PP: Mas aí, acho que entra outra vez a motivação do aluno, o aluno que tem motivação, ele
 370 aprende. Eu perguntei pra eles, a turma, no último ano que eu trabalhei: “O teu sucesso, você
 371 vai aprender inglês, quanto é teu trabalho, quanto é do professor?” “Ah! é 30% do professor,
 372 70% é meu”.

373 Sobreposição

374 PP: Então, a gente fica pensando, puxa: “Fui eu que não ensinei, ou foi ele que não aprendeu,
 375 que não estudou?” A gente se acha culpado, o aluno reprovou, não aprendeu, a culpa é do
 376 professor, é do livro, é da escola, é do método, mas acho que é mais o aluno.

377 PO: É.

378 PO: Pode não ser a número um, mas você vai aprender aquilo, sabe? E vai ser bom naquilo.
 379 Vamos dizer que você pusesse na tua cabeça que você vai ser, é, jogadora de basquete, você é
 380 tão motivado para aquilo, que você vai treinar, treinar, treinar, você poderá não ser a melhor
 381 jogadora, mas vai ser jogadora boa. Pode ter certeza disso.

382 PP: Eu não sei, eu acho que o aluno às vezes muito, muito passivo. Eles querem aprender,
 383 mas eles não querem fazer nada. Eles acham que se, ah!

384 Sobreposição

385 PO: Será que isso não é o paternalismo que vem? Da escola e da sociedade. Nós ainda
 386 confiamos muito, por exemplo, nossa cultura brasileira, né? É, confiar em Deus e no governo.
 387 “Eles vão resolver, Deus vai resolver. Se Deus, se Deus me der saúde”. Mas a pessoa não se
 388 preocupa em cuidar de sua saúde. Continua comendo errado, bebendo errado, né? Não faz
 389 exercício, né? Então fica esperando de Deus, ou então o governo. O governo é a solução de
 390 tudo. E não é.

391 PP: Professor, o senhor comentou, nós comentamos até, que os alunos das licenciaturas, né?
392 Letras no nosso caso. Os alunos assim, são alunos de quinta categoria. Às vezes a gente acha,
393 comparando com Odonto, Medicina, Farmácia que os nossos alunos são os, os piores, vem
394 para a licenciatura porque não passou, não têm condições. Se eles fossem alunos como os
395 alunos de Odonto. O senhor acha que eles...

396 PO: Se eles fossem o que?

397 PP: Alunos de primeira categoria.

398 PO: Ah!

399 PP: Alunos, vamos dizer comparando com alunos de Odonto. O senhor acha que seria
400 bastante diferente o trabalho com eles, o desenvolvimento da disciplina?

401 PO: Bom, é, em primeiro lugar, seria trabalhar com alunos mais inteligentes, é claro que
402 nós teríamos que esclarecer isso, Thaísa. O que que é ser inteligente. Hoje eu tenho sérias
403 dúvidas a respeito disso. Eu não, eu cheguei a um ponto que hoje eu não sei o que é uma
404 pessoa inteligente. E acho que é difícil dizer hoje porque a ciência tá, investigando muito esse
405 assunto aí, né? É, até falam sobre neurônios, é, falam sobre aspectos afetivos que, hoje diz
406 que o afetivo tem muita influência sobre isso. E também o negócio de informações. A pessoa
407 que aprendeu a estudar, ou não aprendeu a estudar, então o que que leva um aluno, é, talvez,
408 fazer o curso de Odontologia, ser bem sucedido lá, e os cursos de Odontologia, que nós
409 estamos dando como exemplo aqui, né? Ter alunos considerados mais inteligentes, que o
410 nosso, talvez porque vem de um ambiente, é, melhor, ou porque ele aprendeu a estudar por
411 conta própria então ele se destacou, aprendeu a se virar, é, aprendeu a aprender, e daí ele
412 percebeu que ele tem gabarito pra escolher um curso melhor, e nós sabemos que tem dentistas
413 por aí, e eu conheço, que são uns, uns burros, que não se dão bem na profissão por burrice,
414 que a gente chama de dentista tongo, né? Tá cheio, tá cheio.

415 PP: Que a gente fica pensando como é que conseguiu terminar.

416 Sobreposição

417 PO: Como é que conseguiu terminar o curso? É. Então, você veja que esse negócio é muito
418 relativo, e nós temos alunos de Letras aqui que são inteligentes. Eu agora tenho observado, é
419 que às vezes alguns não tem, primeiro confiança em si próprio, ele ainda não adquiriu, é, é,
420 segurança, é, não acreditou no seu potencial, quer dizer, que ele pode alguma coisa também,
421 que ele também pode. Então, que é só ele ir buscar as informações que ele poderá ser um
422 rapaz bem informado. Aquele (omiti o nome) lá é um exemplo, era um aluno comum. Na
423 minha opinião ele está se destacando.

424 PP: É.

425 PO: Agora como professor. Porque está estudando. Tá se esforçando, ele quer ser, quer ser
426 bom mesmo. E, vai pra frente mesmo. Pode ter certeza, ele vai acabar vindo aqui pra
427 universidade. Vai passar em concurso e vai se dar bem. Então, porque ele, se, se motivou, né?
428 E não parecia um aluno inteligente naquela época. Então você vê como é que é. É, são vários
429 fatores, então eu não diria que eles, se dariam melhor, talvez se alunos de Odontologia
430 estivessem aqui seria a mesma coisa. Poder ser que, eu nunca fiz esse tipo de pesquisa, precisa
431 ser feito. O que distingue o aluno de Letras do aluno de ...

432 Sobreposição

433 PP: Sim, isso que eu estava pensando.

434 PO: Está . Está em aberto ainda para pesquisas futuras, né? Fazer uma análise dos cursos, do
435 aluno de curso nobre, chamado assim nobre, e o aluno de curso que hoje não tem status, como
436 as nossas licenciaturas. O que distingue. Será que ele é realmente mais inteligente? Será que o
437 nosso é menos inteligente? Ou são outros fatores que entram aí? Talvez porque têm menos
438 informações, quem sabe porque os alunos de licenciatura são alunos de famílias mais carentes
439 e por isso não tiveram mais acesso a informações, não puderam estudar em escolas boas,
440 (incomp), não tiveram acesso a bibliografia, não viveu num ambiente onde se tem, onde filtra
441 mais informações. É muito complicado isso aí. Isso aí só através de pesquisa, isso aí assim no
442 grito não dá pra saber.

443 PP: Sim.

444 PO: Uma pergunta muito difícil essa aí, viu?

445 PP: É.

446 PP: O senhor encontrou alguma dificuldade nesse semestre com a disciplina?

447 PO: Com os alunos? Não, às vezes eu sinto um pouco de, um pouco de mal-estar, é, em dar
448 as aulas do jeito que eu dou, sabe? Talvez eu devesse criar, mas eu não sei como fazer, eu
449 tenho medo de perder muito tempo. Se eu dou pra eles estudar, e daí discutir, não rende o
450 trabalho, sabe? Aí não vence o programa.

451 PP: Mas o senhor não acha que pelo fato de eles não lerem, não sei.

452 Sobreposição

453 PO: Eles não lêem. Quando a gente dá os documentos pra eles, você observou lá aquele dia,
454 eles não lêem. Eles lêem quando a gente manda.

455 PP: Se eles viessem com o texto lido facilitaria com certeza o seu trabalho.

456 PO: Claro. Porque a minha intenção é que houvesse discussão, que a gente, por exemplo,
457 fizesse a sala em círculo, e que eles levantassem problemas. Não, eu tenho que falar tudo ali.
458 Você vê, daí eles participam se a gente provocar uma pergunta, uma resposta, mas eles não
459 trazem nada. “Olha professor, eu tava lendo aqui”. O único caso foi aquela moça que
460 levantou, foi aquela moça que já tinha o, tinha, tinha estado em contato com aquele artigo, né?
461 Mas, não há assim, eles não estão acostumados a aprender, eles estão acostumados a receber
462 do professor, vem isso desde criança.

463 PO: Então eu sinto um pouco de desconforto, que eu tô dando a aula bem tradicional, né?
464 Sentado lá na frente, isso aí pra mim...

465 PP: O senhor está dando aula tradicional porque eles são alunos tradicionais.

466 PO: Eu não sei, essa é uma preocupação que eu tenho. Que que eu deveria fazer?

467 PP: E com relação aos textos, é, os textos que o senhor está trabalhando não foram todos em
468 inglês?

469 PO: Não! Agora, agora...

470 PP: Tem textos em português?

471 PO: Agora, tem esse do, do José Carlos aí, em português. Às vezes da minha dissertação do
472 mestrado, que eu fiz em português também, justamente por causa dos alunos aqui. Eu ia fazer
473 em inglês, mas resolvi fazer em português para ter mais facilidade para os alunos, mas eles, é,
474 eles têm dificuldade de ler em inglês, certo?

475 PP: O senhor não preparou, o senhor pra eles um resumo desses textos em inglês? Deixou
476 que eles mais ou menos se virassem?

477 PO: É, eles mesmos estudaram. Lembra-se que nós estudamos juntos ali. Porque ano passado
478 eu tinha tentado com que eles lessem, é, daí, demonstrou muita dificuldade, eles começam a
479 traduzir o texto, eles não sabem ler pra retirar informações.

480 PP: (incomp)

481 PO: Eles querem saber tudo que tá ali, as palavras, o significado das palavras.

482 PP: (Incomp)

483 PO: É, eles lêem a forma e esquecem do conteúdo.

484 PP: Então, o senhor resolveu o problema de literatura só em língua inglesa porque o senhor
485 tem textos em português também.

486 PO: Em português também. Mas acho que tem que deve ser dado texto em inglês pra eles se
487 acostumarem. Isso eu tenho feito.

488 PP: É, o senhor comentou na primeira entrevista que o senhor tem como prioridade formar
489 professores pra escola pública, não pensa tanto na escola particular. E como o senhor faz esse
490 trabalho? Como que o senhor prepara esses futuros professores para a escola pública?

491 PO: Pois é, dando essas idéias que tão no programa aí, e depois no próprio estágio lá, no
492 segundo que a gente vai ver. Porque tanto é assim que se fosse escola particular, eles tinham
493 que ter um treinamento específico para aquilo. Que a escola particular foge completamente
494 dos padrões, né? É, o ensino é mais rápido, é mais dinâmico, o nível de motivação dos alunos
495 é muito maior, e daí, o tipo de trabalho do professor, há várias metodologias aí que estão em
496 uso, até a abordagens diferentes, trabalhando em cima do estruturalismo, aí teria que se
497 trabalhar com outros métodos, né? E eu tenho enfatizado pra eles, que isso aí caracteriza, que
498 eles trabalham nas primeiras séries, principalmente, 5^a, 6^a séries, dá assim, mais ênfase a parte
499 do sistema gramatical, também usando, fugindo um pouco daquele tradicional, né?
500 Trabalhando sempre com gramática contextualizada, e a medida que os anos vão passando, 7^a,
501 8^a série, no segundo grau, principalmente trabalhar só com texto, pra que o aluno pelo menos
502 aprenda a ler para retirar informações, isso eu tenho insistido. Segundo semestre só trabalhar
503 em cima de texto. E, mais, daí, eu dou pra eles umas técnicas como abordar o texto de uma
504 maneira inteligente pra evitar aquele famoso leia e traduza. Eu tô usando mais a abordagem
505 de análise de discurso, nessa análise dos textos.

506 PP: E o estágio então eles não têm feito em escolas particulares?

507 PO: Fazem também, se eles quiserem, eu tenho dado liberdade pra eles escolherem a escola e
508 o horário.

509 PP: Não vão para escolas de línguas?

510 PO: Não, nunca. Acho que eles nem aceitam. Não, se eles quiserem fazem observação. Eu até
511 tenho feito isso, que eles assistam alguma aula lá para eles compararem. Tem, tem sido feito.

512 PP: O senhor acha que se eles estivessem sendo preparados para trabalhar em escolas como a
513 (omiti os nomes), o que eles estão estudando teria que ser mais amplo?

514 PO: Teria que se adaptar aquela escola, estudar técnicas diferentes, específicas para aqueles
515 cursos.

516 PP: Ah! Tudo é diferente.

517 PO: Ah! Ah!

518 PP: É claro.

519 PO: Professor, o senhor comentou numa das aulas que o senhor está escrevendo um artigo,
520 lembra? O senhor tem publicado seus artigos, não?

- 521 PO: Alguns eu publiquei no passado, agora não tenho publicado nada, não. Não tenho tido
522 algo publicado.
- 523 PP: Aqui nas publicações da universidade?
- 524 PO: Não, não publiquei nada mais, não. Eu faço assim mais para os alunos, pra sala de aula.
525 Meu interesse é esse.
- 526 PP: O senhor tem, participa, é membro de alguma associação de professores de inglês?
- 527 PO: Não, era, eu era, depois parei.
- 528 PP: Não tem participado de congressos, de (incomp)
- 529 PO: Não, atualmente não. Atualmente não.
- 530 PP: Aquelas revistas.
- 531 PO: Isso que eu tava falando pra você. Eu perdi a, a motivação pra essas coisa, tá n agora de
532 entregar o bastão pra você, viu? É isso, a gente vai perdendo a motivação.
- 533 PP: Porque o senhor sempre escreveu muito bem.
- 534 PO: Não sei. Não sei se escrevo bem.
- 535 PP: (incomp)
- 536 PP: Professor, o ensino de inglês no ensino médio, 1º e 2º graus, o senhor acha que mudou?
- 537 PO: Olha, mudou muito pouco, é impressionante como a força conservadora que a escola tem.
- 538 PP: Comparando quando o senhor começou a sua carreira e vendo seus alunos agora, o senhor
539 acha que foram poucas as mudanças?
- 540 PO: Pouca mudança. Infelizmente. E não sei porque, sabe. Fica todo mundo se culpando,
541 culpando os outros, culpando, é. Eu não entendo, parece que é uma coisa assim tão grande
542 que é inatingível. Parece uma filosofia. Você vê que a escola mesmo está distanciada da
543 sociedade, ela está ensinando coisas, ainda, que não interessam pra sociedade. O aluno vai pra
544 escola, e porque mandam ir, mas se ele pudesse ele não ia, se desse o diploma pra ele, ele não
545 aparecia lá. Isso, todas as disciplinas tem esse problema, acho que o inglês também. E não
546 deveria ser porque você veja a importância que o inglês tem hoje pros jovens. Um jovem que
547 sabe inglês está muito mais preparado pra, pra vencer na vida aí, né? Não melhora muito,
548 sabe? E eu acho que também um pouco é irresponsabilidade. Falta de cobrança da sociedade.
549 A sociedade não cobra da escola. Bom, veja a greve das universidades federais, ficou noventa
550 dias, você ouviu falar? E olha que eu leio e vejo jornal todo dia, você ouviu falar de algum
551 protesto, um, mil alunos que tivessem saído exigindo aula? Porque já estavam há um mês,
552 dois meses sem aula? Não aconteceu nada, nada Thaísa. Então, você vê que é a escola não
553 representa quase nada pros alunos. Eles só querem saber se no final do ano eles vão receber o

554 certificado, isso eles estão preocupados. Se vai ter aula, ou se não vai ter aula, isso pouco
555 importa. Então, isso é sinal de que a escola não tá ensinando pra eles, ela não tá, não está
556 mudando a vida deles, que a pessoa acha que ela aprendeu uma coisa quando a vida dela
557 mudou, daí sim. Eu tô lá aprendendo computação, tá facilitando a minha vida, aí eu tô
558 aprendendo, sei que aquilo valeu a pena, mas se eu for aprender alemão hoje, pra que? Não
559 vai mudar a minha vida. Agora, minha filha já tá interessada porque ela viu a possibilidade de
560 fazer um doutorado na Alemanha, na área dela, de saúde. Já começou a ficar preocupada,
561 parece que ela pode saber inglês, então já quer melhorar o inglês dela. É, então daí vai, a
562 pessoa se interessa, mas acho que a escola em si não tá atendendo.

563 PP: E o ensino de inglês, o senhor não viu mudanças?

564 PO: Pois é, uma por falta de treinamento dos professores, e outra o material de ensino está
565 muito fraco. Os livros que tem por aí, em inglês o livro texto, eu acho que ajuda muito o
566 professor. Ele tem que trabalhar junto com o livro texto, o trabalho dele fica muito mais fácil,
567 pra trabalhar, pra preparar as aulas, e pros alunos também pra se basear, né? Mas quase todos
568 eles são tradicionais, estruturalistas, que tem só fotografias bonitas e, né? Não se preocupam
569 nunca com, com use, só com usage, né? Não há uma preocupação com o conteúdo, são
570 frasezinhas bobas só, fora da realidade, não levam em consideração o ambiente do Brasil, só
571 se fala em jogar tênis e ir pro clube. (risos)

572 PP: Mudanças que o senhor gostaria de ver no ensino de inglês seria isso? Relacionado ao
573 material?

574 PO: É, material principalmente. Hoje, por exemplo, o que eu digo pros alunos, vocês têm que
575 ser mais comunicativos nas aulas, mas eu também não culpo eles, porque eles não têm
576 experiência pra ser criativos, porque eles não têm nem idéia muito claro do que que seja isso,
577 né? Porque eles tão tão acostumados a preocuparem-se com a forma, né? Que eles não tem
578 muita preocupação com o conteúdo, o ensino de línguas, por exemplo, o inglês, o que que tá
579 falando. Eles vão falando, pra eles a frase não tem importância desde que esteja correta,
580 aquela coisa. Então, eu acho que o material hoje é o que faz mais falta pra eles.

581 Se tivesse um material bom, o ensino seria melhor e, o treinamento dos professores, olha, o
582 estado tem que exigir treinamento constante dos seus professores, de todas as áreas, porque
583 está sempre mudando o ensino, hoje por exemplo, podia se aproveitar que todas as escolas
584 têm vídeo, é, nada disso é feito.

585 PP: Às vezes o professor tem o material e não sabe aproveitar.

586 PO: Não sabe aproveitar. Mas pra isso precisa treinamento.

587 PP: Falando em treinamento, como que o senhor difere curso de treinamento e curso de
588 desenvolvimento para professores? Existe uma diferença. Treinamento e desenvolvimento.

589 PO: Eu não conheço a diferença. Não eu não conheço a diferença. Francamente.

590 PP: Perguntei porque o senhor falou em treinamento de professores.

591 PO: Pra mim treinar é, é, preparar para alguma coisa, né? Então o professor tá sempre, vamos
592 dizer que ele dá aula em 5ª série, é muito diferente de dar aula em segundo grau, então se ele
593 for, tá dando aula na 5ª série, vai dar aula no segundo grau, ele tem que receber um
594 treinamento especial para como dar aula no segundo grau e vice-versa. Desenvolvimento
595 talvez seja que ele vá melhorando sua performance durante a vida, seria isso?

596 PP: Acho que sim.

597 PO: Porque daí desenvolvimento envolve até aspectos, treinamento psicológico,
598 relacionamento humano com as pessoas porque o professor também é educador.

599 Sobreposição

600 PP: Treinar habilidades. Treinar habilidades, como trabalhar o texto, né? Mas, e
601 consequentemente ele vai se desenvolver.

602 PO: Ah! Tá. É claro, sim, nesse aspecto é verdade.

603 PP: E mesmo na parte do inglês, porque às vezes o professor tem inglês e não tem técnicas ou
604 tem técnicas e não em inglês. Então acho que as duas coisas juntas, né?

605 PO: Pois é.

606 PP: Os alunos que já são professores, no caso ali da (omiti o nome), se não me engano ela é
607 professora de história, mas ela dá aula particular de inglês. Bom, o senhor acha que eles
608 contribuem de uma maneira diferente, participam mais que os outros alunos durante as aulas?

609 PO: Sim, eles têm mais experiência pra dar.

610 PP: E eles têm contribuído?

611 PO: Tem. Contribuem. Mesmo depois, a gente vê a diferença, no próprio estágio, quem já dá
612 aula se sai melhor. Sim, pelo menos manejo de classe eles têm. Eles são mais criativos, sem
613 dúvida alguma. É difícil um aluno que nunca deu aula, que chega lá e se sai muito bem. Não é
614 o caso, eu falo pra eles, o estágio é uma experiência, não é um concurso, mas os que já
615 trabalham têm mais facilidade, não tem dúvida.

616 PP: O senhor percebe esses alunos fazendo relações da metodologia, entre a metodologia e as
617 outras disciplinas do curso?

618 PO: É, às vezes, às vezes, assim (francês) A gente vê eles comentado assim: “isso tinha que
619 ter sido dado já, nunca tivemos esse assunto, o professor nunca falaram isso”. Às vezes tem
620 sim.

621 PP: Alguma coisa que imaginam que seja pré-requisito pra disciplina e não foi dado?

622 PO: É.

623 PP: E eles comentam? Têm feito comentários?

624 PO: Olha eu não sei tanto com o alunos, mas eu já disse isso uma vez, e falei em reunião, eu
625 gostaria que alguns professores de conteúdo de inglês assistissem as aulas de estágio. Eles iam
626 ficar preocupados. Porque os erros que são cometidos são muito elementares, faltou
627 treinamento. Os professores de matemática dizem a mesma coisa. Os alunos sabem falar sobre
628 cálculo diferencial integral, cálculo vetorial, e não sabem aquelas operações básicas pra
629 ensinar no primeiro grau.

630 PP: E o senhor faz cometa com eles a relação da disciplina com Linguística, com Língua
631 Inglesa, traz exemplos, tenta?

632 PO: Eu acho, não é necessário, pelo menos com inglês porque eles, é óbvio que eles têm que
633 ter, isso eu falo, principalmente no começo do curso, que é elementar que eles tenham um
634 bom conhecimento de inglês, vão ser professores de inglês, isso aí é elementar, ele têm que
635 saber inglês, e até posso afirmar, essa é uma das coisas que melhorou no nosso curso, antes de
636 você ser aluna aqui, era um descalabro os alunos de Letras aqui, eles não sabiam quase nada
637 de inglês, isso tem que tirar o chapéu, não sei se os alunos vieram mais preparados ou o curso
638 melhorou, a verdade é que os alunos são melhores que, digamos, dez anos atrás. Dez anos
639 atrás pra trás, melhorou muito, a performance deles em inglês é bem superior a que era
640 antigamente. Nesse aspecto não tem dúvida. Agora outras disciplinas como Linguística, a
641 gente tem que tá falando, eles vão percebendo a importância, mas eu não falo assim
642 especificamente, o tempo todo, né? Só quando me ocorre.

643 PP: A gente comentou também que os alunos, a maioria deles, alguns deles só percebe que
644 eles vão ser professores de inglês quando eles chegam nessa disciplina, né? Parece que daí
645 eles acordam, é um curso de formação de professores. Esses alunos dessa disciplina, o senhor
646 acha que eles já se deram conta disso? Eles já estão se comportando como professores ou
647 ainda só como alunos?

648 PO: Ainda estão no meio do caminho, ainda não percebem. Foi o que eu disse, se eles
649 tivessem já pensando: “Puxa eu vou ser professor”. Eles tariam com nível de interesse maior,
650 ou ia crescer durante o curso. A gente nota que eles, eles procurariam, eu notei alguns, por

651 exemplo: "Olha, eu estou indo lá na biblioteca, vou fazer, vou preparar seu trabalho, quero
652 fazer umas pesquisas". Esse é aluno motivado, isso eu já notei. E aliás, são alunas mais
653 velhas, uma delas foi aquela (omiti o nome) que falou isso e mais uma outra lá. Então, a
654 gente nota que são pessoas mais experientes, agora, outros lá, eles não perceberam isso ainda.
655 Então, eles não procuram fazer a mais, não procuram informações, não procuram treinar, eu
656 já falei tantas vezes durante esse ano, que eu nunca surpreendi eles falando inglês ali, é uma
657 coisa que deviam procurar, né? Melhorar seu inglês, nada melhor do que usando,
658 cumprimentando os colegas em inglês, fazendo algumas perguntinhas, nunca eles fazem isso.
659 PP: Eu lembro que muitas vezes eles comentavam que depois que terminassem o curso eles
660 iriam fazer um curso de inglês.

661 PO: É, eles falam isso.

662 PP: É sempre depois. E acho que estão perdendo.

663 PO: Estão perdendo, estão deixando de montar no cavalo quando o cavalo está passando
664 encilhado na frente deles, depois vão ter que correr atrás.

665 PP: Sim. É, perguntei pro senhor também que características é, quais as características
666 fundamentais de um professor de metodologia, e quais são as características de um professor e
667 inglês da escola pública hoje?

668 PO: É claro, supõe-se que o sujeito está naquela profissão porque quer, então, alta, alta
669 motivação, professor tem que ter uma motivação alta, que supõe até a realização, motivação
670 financeira, ele deve saber bem o conteúdo, acho que um professor de inglês tem que saber
671 falar inglês, pelo menos Survival English, ele tem que saber ler em inglês textos, qualquer
672 textos que, da área dele, né? Interpretar aqueles textos que estão ali, ter espírito crítico sobre o
673 livro texto que ele está usando, saber o que que é bom pra turma dele, o que adaptar, e ser, ter
674 conhecimentos de educação, como educar os alunos, como tratar os alunos, conhecimentos de
675 psicologia, psicologia educacional, isso aí é importante. É, e estar preparado para um contínuo
676 treinamento. Eu me lembro que eu

677 PP: É, observa alguma dessas características já nesses alunos?

678 PO: Não. Não observo. Não quer dizer que não tenham. Mas, eu não consigo ver.

679 Sobreposição

680 PP: Talvez quando eles forem para o estágio. (incomp)

681 PO: Olha, no estágio dá pra ver os que vão ser bons professores. E não é pelo desempenho
682 que eles têm na aula propriamente dita. É pelo esforço que eles fazem de preparar uma boa
683 aula. Aquilo que eles mostram, sabe? A gente nota o aluno que esteve lá, interessado na turma

684 e que já conhece a turma. “Você se lembra a gente já teve junto aqui”. (incomp). Outros já a
 685 nota que estiveram lá, mas é como se não estiveram. Eles não, vão só cumprir uma obrigação.
 686 Então, ali a gente nota um pouco, mas neste ano não consigo notar.

687 PP: Ainda é cedo.

688 PO: Ainda é cedo. Porque o contato é muito pequeno, uma vez por semana, né?

689 PP: Sim, é. Às vezes é até difícil conhecer a turma.

690 PO: A turma, não sei nem o nome deles.

691 PP: Professor, eles estavam comentando na sala, é, acho até que foi a **(omiti o nome)** que
 692 comentou, que ela gostaria que o curso, que o departamento, bolasse uma tarde pra eles se
 693 encontrarem, uma noite, e praticar inglês. Se encontrarem e ter só conversação. O senhor
 694 comentou que acha esse tipo de coisa artificial, né? Mas, a aula de inglês já não é por natureza
 695 artificial?

696 PO: Não, ela é, por isso que a gente fala na abordagem comunicativa, o professor tem que
 697 criar condições pra ela ser mais real, mais real possível. O que eu quero me referir, porque eu
 698 já passei por esse tipo de treinamento (incomp). Quando a gente se reúne, um grupo, por
 699 exemplo, colegas aqui do curso de Letras, teve uma época nós combinamos de nos reunir, no
 700 colégio quando comecei a dar aula, mesma coisa. E depois outros colegas confirmaram que, o
 701 interesse foi baixando muito rapidamente, e alguém, ou eu, aventou essa hipótese, porque
 702 parece ser muito artificial. (incomp). Não é natural, a gente quando tá com outra pessoa, você
 703 quer na verdade comunicar-se com ela, você não quer ficar treinando uma língua. Então, essa
 704 que é a dificuldade da continuação. (incomp)

705 Todos os que eu vi, grupos que se reúnem para fazer esse tipo de treinamento naufragaram.

706 PP: Aqueles chá de inglês.

707 Sobreposição

708 PO: É. Todos os que eu soube, não funcionam. Ele funciona no começo porque tem aquele
 709 aspecto social, o encontro, do compromisso. Mas depois, ele vai caindo de, rapidamente, cai
 710 muito rapidamente o interesse.

711 PP: E não tem como fugir disso?.

712 PO: Não tem como fugir. Então não é melhor maneira de se treinar inglês.

713 PP: O senhor tem alguma idéia, como a gente poderia. Que é uma (sobreposição).

714 PO: Usando hoje material de comunicação que está disponível aí, né? Principalmente a
 715 televisão, os vídeos, é, viajando se possível, é a melhor maneira de treinar. Porque com
 716 colegas, a não ser que seja um americano, que vai sempre assim meio obrigado a falar com ele

717 naquela língua, aí tudo bem, mas se é colega da gente, por exemplo, eu e você vamos treinar
718 inglês aqui, não é natural. Né? Eu observava isso quando eu dava aula, eu fui aluno e depois
719 dei aula no seminário dos padres americanos, eles tavam falando com a gente, tinha três
720 pessoas, eu e mais dois, os outros dois eram padres americanos. Então eles falavam comigo
721 em português, quando eles entre eles, a educação dizia que eles deviam falar em português, às
722 vezes eles falavam, mas a gente notava que eles tavam fazendo um esforço. Aí eles
723 rapidamente começavam a falar inglês entre eles. Eles não conseguiam falar em português,
724 por que? Porque eles queriam na verdade se comunicar e a comunicação natural pra eles era o
725 inglês.

726 PP: Aha! É. Que mais? Foi comentado numa das aulas a diferença de aprender uma segunda
727 língua formalmente e informalmente, né? Necessariamente todo aprendizado formal, ele é
728 consciente? E o informal é inconsciente? Não existe a possibilidade do formal ser
729 inconsciente?

730 PO: É um pouco difícil de responder assim, né? É, claro que deve haver umas, é,
731 entrelaçamento dessas coisas. Há um pouco de consciente e inconsciente nos dois. Mas
732 certamente quem aprende, por exemplo, inglês que a gente diz na rua, ele está aprendendo
733 inconscientemente, naturalmente, né? De acordo com as necessidades. E a pessoa que está
734 aprendendo na escola está aprendendo formalmente. Agora, se esse na escola for nos Estados
735 Unidos, então daí vai ser misturado as duas coisas, vai ser inconsciente e consciente junto.
736 Mas se for aqui no Brasil, que ele vai numa aula de inglês, ali é mais consciente. Então, quer
737 dizer que eles saem dali e não saem falando inglês na rua, né? Acabou, acabou. Eles encerram
738 ali na sala de aula, e você não (incomp). A única chance de você continuar falando inglês
739 seria se você estivesse estudando inglês com alguém, estrangeiro junto. Daí, eu tenho visto
740 isto. (incomp)

741 PP: Professor, e foram trabalhados dois conceitos também: accuracy e fluency, né? O senhor
742 sugere que eles trabalhem na medida do possível as duas coisas juntas.

743 PO: Aha.

744 PP: Como que o senhor...

745 PO: Mas partindo sempre pra fluency. Que justamente a preocupação com comunicação, que
746 não haja tanta preocupação com está certo, está errado. Você veja, você já observou? Por que
747 que os alunos não falam inglês na sala de aula aqui no curso de Letras? Que a gente chega lá
748 na sala de aula nunca surpreende dois alunos conversando em inglês ali, é, porque eles tão
749 preocupados com erro de, desde criança. Isso é uma filosofia de vida até que tem que mudar.

750 Nós tamos sempre querendo defender nossa auto-imagem de, de inteligente, de correto, de
 751 bom, de santo, sei lá eu, conforme o ambiente em que você vive, o contexto onde se viva é um
 752 deles. Então, por essa preocupação, que eles sempre tiveram preocupados com accuracy, é
 753 que eles não desenvolvem fluency na comunicação. Eu acho que é por aí. Comigo foi assim
 754 também.

755 PP: Teria que ser trabalhado isso desde , desde...

756 PO: Desde criança. Vai falando, vai, se você perceber que a pessoa perceber o que você quis
 757 dizer, está valendo, mas eles são sempre corrigidos, ganham nota até, por exemplo na escrita,
 758 há muita preocupação se está certo ou errado. Vinha o papel da gente vinha cheio de
 759 vermelho, de correção. Então isso foi incutindo na gente, é essa, essa busca do correto.

760 Então comunicação não importa, importa é você fazer corretamente. Isso é uma filosofia de
 761 vida, e tá aí ainda. É por isso que eles não falam.

762 PP: Aha! Que mais? Aquele dia que o senhor ia começar a trabalhar o texto do José Carlos,
 763 daí uma aluna disse: “Mas nós já trabalhamos esse, esse artigo.” Esse fato não mostra falta de
 764 interação das disciplinas? No caso a Lingüística com a Metodologia?

765 PO: Pois é. Eu nem sabia. (risos) Nunca procurei saber, o conteúdo que está sendo dado em
 766 Lingüística Aplicada. Porque uma vez eu soube, e era uma coisa totalmente distante, depois
 767 parece que a (omiti o nome) me disse que tava dando coisas já que eu achava que deveria ser
 768 dado na Metodologia. Não tem importância isso, né? Mas, só que eu deveria saber isso. Mas
 769 confesso que isso é falta de, de comunicação entre as disciplinas. Deveria haver.

770 PP: Eu não sei, posso até errar, mas imagino que a Lingüística seria um pré-requisito pra
 771 Metodologia, né? Então, claro que os conteúdos podem até ser uma continuação, mas não
 772 podem ser os mesmos.

773 PO: É. Exatamente. Vamos dizer que ela desse essa parte que eu estou dando, eu daria só a
 774 parte prática. É possível fazer isso, desde que o professor na Lingüística Aplicada trabalhe
 775 realmente essas coisas aí. Daí como diz você, teria que ser conversado e trabalhado em
 776 conjunto. Eu confesso que não estamos fazendo isso. É uma falha, é uma falha nossa.

777 PP(incomp) falta de entrosamento entre os professores, disciplinas.

778 PO: (incomp) certamente.

779 PP: E se o professor de metodologia talvez fosse do departamento de , de línguas, o senhor
 780 acha que esse problema seria melhor?

781 PO: Não, não é o caso. Porque a gente tem contato com eles. Falta de algum de nós tomar a
 782 iniciativa. E no caso como é dado primeiro lingüística aplicada, talvez o professor de

783 Lingüística Aplicada devesse me procurar. E conversar comigo. Acho que você deve fazer
 784 isso depois. Conversar com quem, não sei nem quem tá dando essa disciplina. Nem como ela
 785 tá sendo dada.

786 PP: É, eu me perco às vezes porque sobreposição.

787 PO: Se vê tem aluno que teve, outros não tiveram. (sobreposição)

788 PP: Quem tá fazendo a simples ainda vai ter (sobreposição)

789 PO: É. Pois é, daí vai chegar lá e dizer: “Não o professor já deu isso”. Vai ficar, vai virar na
 790 mesma coisa.

791 PP: É, tem que tomar cuidado. O senhor comentou ainda nessa última aula, o senhor ficou
 792 chateado mesmo, dava pra perceber, que o senhor tinha ido assistir uma aula de estágio, e que
 793 a aluna, não, não produziu, não mostrou responsabilidade.

794 PO: É verdade.

795 PP: O senhor acha que afeta as aulas de metodologia? Quando acontece alguma coisa assim,
 796 ou quando acontece alguma coisa positiva também (sobreposição)

797 PO: Bom, afeta, afeta porque, no sentido de que a, a gente chega a conclusão, eu hoje tava
 798 pensando nisso. Que dá a impressão que eu não posso largar os alunos, embora eles sejam já
 799 jovens de vinte e poucos anos, a gente tem que tá em cima, cobrando tudo, vendo tudo, não
 800 posso deixar por conta deles. Quer dizer: “Vá lá e dê a aula, eu vou assistir a sua aula depois
 801 pra observar se foi boa, se não foi, ou que caminhos que você devia tomar”. Não, eles vão lá
 802 como dizem, não têm nem vergonha. Tivesse pelo menos amor próprio: “Puxa, meu professor
 803 lá, uma pessoa cheia de experiência vai assistir minha aula, eu vou caprichar, vou dar uma
 804 aula boa, vou me mostrar”. Não, vão lá, e ficam ensinando palavra cruzada uma aula inteira,
 805 mas, como, não pode ser burrice, uma pessoa dessa não pode ser tão burra assim de fazer uma
 806 coisa dessa. Então a que atribuir isso? Será que a pessoa tá realmente tão fora do contexto do
 807 ensino, de línguas, ou é uma pessoa irresponsável? Fui eu que falhei? De não ter assumido a
 808 rédea de tudo o que ela vai fazer? Ou foi ela que falhou?

809 Que eu não precisava fazer isso, era ela que tinha que tomar iniciativa. Eu tenho essas
 810 dúvidas, sabe? Então, a minha chateação é essa, que de repente dá a impressão que eu tô
 811 sendo irresponsável.

812 PP: Aha! Ou eles, né?

813 PO: Mas, a minha preocupação é comigo. Puxa vida, eu devia, mas daí depois eu começo a
 814 raciocinar, digo: “Pera lá, mas são eles que vão ter que procurar”. Eles é que vão ser agora, a
 815 nova geração que vai assumir. Por que que eu tenho que dar tudo, mostrar ver tudo o que eles

816 vão fazer antes, e dizer faça assim, não faça assim, daí eu tô interferindo, na aula dele, como
817 você viu lá o texto, se você fosse escrever o texto você escreveria diferente, e eu também, né?
818 Se fosse dar a aula, eu daria a aula diferente de cada aluno meu (incomp) porque eu tenho
819 outra experiência, outros conhecimentos, então não é o caso, depois o que e digo, o que me
820 preocupa mais é, nos alunos, nos acadêmicos, é muitas vezes vamos falar claramente, é
821 irresponsabilidade deles. Não é, não são os erros que eles cometem, isso aí normal, eu falo
822 isso pra eles: “Não se preocupem com erros”. O problema é que uns deles fazem uma aulas
823 tão ruins, não, não na execução, hein? Mas, no planejamento, mas o que eles planejaram
824 naquela aula é uma coisa tão ridícula, como uma outra moça, a (omiti o nome), lembra? Você
825 não conheceu? .

826 PP: (omiti o nome).

827 PO: Ela chegou lá, em primeiro lugar levou uns aparelhos lá de som, é, que ela não sabia fazer
828 funcionar. Tivemos que chamar o funcionário pra fazer funcionar. Como é que pode?

829 Antes tinha que saber se aquilo funcionava ou não (imcomp). Depois pôs um vídeo lá, sentou-
830 se e ficamos vendo o vídeo a aula inteira. Uma música, era um

831 PP: Um clip.

832 PO: Era um clip, a aula inteira, depois ela fez todo mundo cantar e acabou a aula. E daí eu
833 disse: “Pare o estágio aí , você não vai continuar, não. Você vai preparar de novo e vai fazer
834 uma aula, quero ver tudo”. Mas assim mesmo não melhorou. Depois eu soube, o problema
835 dela é pessoal. Exatamente, ela tava demonstrando a personalidade dela, que ela é na vida real.

836 PP: É, é complicado.

837 PO: Então, taí.

838 PP: A gente trabalha com, é muito mais coisas que a gente tem que dar conta, e prestar
839 atenção do que ...

840 PO: De (incomp) risos.

841 PP: De psicólogo.

842 PO: É isso. Ali, ali a pessoa demonstra o que ela é, então, o responsável vai ser responsável.
843 Sabe onde que eu vi isso? Também observação da vida. Eu tenho um exemplo claro de
844 observação que eu fiz de um tenista, que você acho que conheceu, ouviu falar dele Ivan
845 Lendl. Esse cara, você sabia que ele foi número 1 do mundo no tênis, vários anos, uns três
846 anos parece-me que ele foi número 1 do mundo. Ficou rico, ficou milionário jogando tênis, e
847 ele mesmo confessava, e a gente vendo ele jogar, ele não era habilidoso, e como é que ele
848 chegou a ser número 1? Ele treinava tanto, com tanta vontade, com tanto afínco, ele chegou a

849 pegar uma professora de ballet, pra melhorar a movimentação dele no quadra, na quadra de
850 tênis. Então, daí eu comentei lá em casa com meus filhos: “Esse rapaz se ele fosse professor
851 de inglês, ele ia ser o melhor professor. Se ele fosse pedreiro, ele ia ser destacado, o melhor
852 pedreiro”. Ele não é, o tenista ali foi por acaso. (incomp) Chama-se estâmina o que ele tem ,
853 dentro dele. A pessoa daí leva às últimas consequências aquilo que faz. São pessoas assim
854 que, que são determinadas, mais do que a média nossa. E outros é o contrário, né? Não tem
855 nada disso.

856 PP: Professor, e esses, o fato da, aquele ocorrido lá no estágio, faz com que o senhor pense
857 em algum tipo de modificação na disciplina, levando em conta o que aconteceu?

858 PO: Faz, continuando, parece que, a gente tem que chegar mais junto deles. Cobrar mais, é,
859 exigir que eles mostrem o material antes, é, só que daí eles querem que a gente faça tudo. Essa
860 é que é minha preocupação.

861 PP: Eles passam de um extremo ao outro.

862 PO: Isso, daí eles não querem fazer. Eu disse: “Façam primeiro e daí tragam pra mim, daí nós
863 fazemos as devidas correções”. Mas, por outro lado, às vezes é como a gente, tá fora do
864 contexto, eles trazem uma aula, eu também não sei o que fazer na hora, né? Depois que vai ser
865 executado é que vai ver: “Meu Deus do céu, tá tudo errado”. Mas, daí tudo bem porque a
866 pessoa se esforçou, o problema é esse tipo de aula, que a pessoa não interesse nem de procurar
867 a gente.

868 PP: Aula modelo, o senhor acha que ela tem algum lugar na disciplina? A gente deve
869 trabalhar com aula modelo?

870 PO: Isso aí é um discussão antiga, quando nós cobrávamos muito, eu cobrava muito, os outros
871 professores de estágio cobravam, aquelas fichas eram preenchidas a dedo, todos os itens,
872 então era um período mais tecnicista. É, daí os alunos viviam cobrando da gente a aula
873 modelo. Nós não costumávamos dar aula modelo, eu tentei, eu dei algumas aula modelo, mas
874 eu notei que não dava certo. Os alunos queriam dar até o mesmo assunto que a gente dava.
875 Então eu cheguei hoje a conclusão seguinte: eu tenho que dar regras gerais, é, padrões, linhas
876 de conduta numa sala de aula, o resto depende da personalidade do sujeito, até o tom de voz
877 dele é, vai dar um toque especial na aula dele. A voz de taquara, ou uma voz sonora vai
878 mudar a aula. Eu vi uma estagiária lá com voz de taquara, foi uma coisa horrível a aula dela.
879 Coitada, mas não é culpa dela.

880 PO: Talvez até uma pessoa dessas não tivesse vocação pro magistério, né?

881 PO: É, eu acho que certas profissões não é pra qualquer pessoa. Não sei. Por exemplo, um
882 mudo não pode ser professor, então, uma pessoa assim que tem uma voz assim muito
883 deficiente, que não tem concerto, sei lá, é de pensar. Não vou também afirmar
884 categoricamente porque a gente não, não tem alcance dessas coisas. Mas, os alunos observam
885 isso.

886 PP: Professor, os alunos mesmos, até acho que foi a Teresa que comentou que as aulas de
887 inglês são dadas de qualquer jeito. E eles criticam, né? Eles vão lá fazem as observações, ou
888 quem tem filho comenta: “Ah! O ensino de inglês tá ruim, a aula é dada de qualquer jeito
889 porque não reprova”. E eles acabam indo lá e repetindo, né? Quer dizer, é aquela coisa, tá
890 ruim, e fazem aquela coisa ruim outra vez.

891 PO: Círculo vicioso.

892 PP: A que o senhor atribui isso?

893 PO: Não sei. Tenho tentado descobrir também.

894 PP: Porque se você critica, imagina que vai lá e vai tentar pelo menos fazer melhor.

895 PO: Eu falo todos os anos isso. Depois eu encontro 5, 6, 8 anos, 10 anos os alunos dando aula
896 lá, e eles continuam no sistema antigo. Eu não posso mais falar porque eles já são adultos,
897 mas eu penso, né? “Mas eu não falei tudo isso era pra mudar”?

898 PP: E eles mesmos (incomp)

899 PO: Parece que o sistema engole eles. Eles não conseguem vencer o sistema, ou é falta
900 também de eles, eles se, de uma, como se diz, de uma ajuda estratégica, né? As partes de fora,
901 como é que a gente diz? A, é, tem um termo, por exemplo, eu tô dando aula, essas pessoas
902 que me ajudam?

903 PP: Ah! Apoio.

904 PO: Apoio logístico. Isso, não há apoio logístico pra eles, e eles não melhoram, sabe? E não
905 há cobrança também. É, talvez se houvesse um jeito, não sei como de cobrança de
906 produtividade, seria melhor. Os pais já estão começando a cobrar quando percebem, porque
907 inglês é mais fácil de avaliar, porque a pessoa não aprende inglês e tá lá, não tá falando inglês
908 é sinal que não aprendeu, mas ninguém pensa isso em Geografia, em Matemática porque não
909 tem cobrança.

910 PP: Ninguém vai ficar fazendo prova oral.

911 PO: E, em língua estrangeira você sabe que a avaliação pode ser imediata. A pessoa não pode
 912 mentir que sabe uma língua, né? (incomp) Então, eu não sei bem a resposta disso daqui. Mas
 913 verdade é que acontece isso que você acabou de falar.

914 PP: O senhor percebe isso quando o senhor vai para os estágios e vê ex-estagiários

915 PO: Ex-estagiário, ex-alunos da gente, que já tão anos e anos e não melhoraram. Eles não
 916 mudaram o sistema de ensino. Eles se acomodaram, e ficam se queixando e ficam esperando o
 917 fim do mês chegar, e

918 PP: E não muda nunca.

919 PO: Não muda nunca.

920 PP: É, foi comentado também nas aulas que a maioria doa alunos não gosta de inglês. O
 921 senhor acha que eles não gostam do inglês, ou eles gostavam e acabaram deixando de gostar?

922 PO: É isso aí. Como que pode dizer que não gosta de inglês, se o inglês tá permeando tudo aí
 923 na sociedade? A influência do inglês. E outra coisa, o inglês representa países ricos, quem de
 924 nós que não quer ser iguais aos ricos? Isso aí é uma coisa natural. Por que aqui no Brasil
 925 ninguém quer aprender a língua dos africanos, o próprio espanhol? Tem resistência. Por que
 926 aprender espanhol? Me lembro até hoje, o Erasmo dizia isso. Por que aprender espanhol se os
 927 caras são pobres que nem nós aí? O negócio é aprender inglês que é chic, aprender francês, é
 928 chic. (incomp) Todo mundo acha o francês bonito, ninguém acha a língua dos, dos africanos
 929 lá bonita, né? Então, é, o inglês tá, é uma língua de influência. E o, a desmotivação é por
 930 causa do jeito que é dada a aula, né?

931 PP: Não é por falta de necessidade, é por falta de.

932 PO: Talvez, fosse melhor, já se pensou isso, na reforma do ensino de 69, talvez fosse, e era
 933 pra ser assim, se não fosse pra ser bem dada, era melhor a escola não dar. Se a escola, dizia
 934 assim: "Só deve dar língua estrangeira a escola que tiver condições para dar. Condições
 935 humanas, materiais". Senão, não dê, é melhor não dar, é perda de tempo. Tá só desmotivando
 936 os alunos, os alunos criam uma expectativa muito grande pra aprender inglês, e ficam lá
 937 treinando aquelas bobagens lá.

938 PP: O senhor acha então que muitas vezes o aluno é, até goste (incomp)

939 PO: É claro, nós temos alguma, você veja as crianças, os jovens, eles têm alguma motivação
 940 negativa no Brasil em relação aos EUA? Pode ser que os italianos tenham, os iraquianos, por
 941 influência política, nós não temos. Pelo contrário, queremos tudo queremos imitar americano.
 942 Veja o jeito de nossos jovens se vestirem. Então, é tudo americanizado. A comida, a

943 influência americana no Brasil é fantástica. Então não pode dizer que a motivação é negativa,
944 ela é altamente positiva. Os alunos perdem o interesse depois, durante as aulas.

945 PP: Aha! E, deixa eu ver. Acho que é nossa última pergunta aqui. Os alunos, eles mesmos
946 afirmam muitas vezes afirmam que eles não têm, não deveriam ser professores de inglês
947 porque eles não têm conhecimento de inglês, né? Então, mesmo ali os formandos, não têm
948 Conhecimento de inglês, e eles acabam, fazem o estágio, são aprovados, e vão ser professores.

949 PO: E vão ser professores de inglês.

950 PP: O senhor não se sente mal? Não fica pensando: “Devia ter reprovado”.

951 PO: É, não sei se é por aí. Reprovação é um negócio muito complexo.

952 PP: Eu fico pensando se fosse assim, não ficaria ninguém, ou muito pouco.

953 PO: Muito pouco, ficaria um terço da turma no máximo. É muito complexo, eu já pensei
954 muito nesse assunto. É, houve alunos que me prometeram de pés juntos que (imcomp)
955 aprová-los que nunca iam dar aula de inglês. E depois algumas até chegaram com a maior
956 cara de pau: “Lembra-se professor que eu prometi, mas daí apareceu aula de inglês, eu não
957 tinha outra coisa pra fazer, acabei pegando, tô aí me virando”. A gente fala em tom de
958 brincadeira, de ironia, é, estão trabalhando, e daí vai, o ensino do jeito que tá indo, né? Tudo
959 bem que, vamos dizer que eles assumissem e procurassem melhorar, mas eles não procuram
960 melhorar. Fica tudo do mesmo jeito.

961 PP: O que o senhor acha pior, aprovar um aluno que não tem, vamos dizer, que não se
962 envolveu no estágio, ou o aluno que se envolveu no estágio, mas que não tem inglês, pelo
963 menos naquele momento?

964 PO: Eu não reprovos os alunos de estágio. Não tem jeito.

965 PP: O senhor não acha que eles...

966 PO: Deveria reprovar, mas não consigo reprovar. É um problema muito complexo.

967 PP: O senhor acha que eles percebem que o senhor não reprova, e daí não levam a sério?

968 PO: Ele percebe, eles percebem que eles foram mal. Isso eu noto. Eles nunca reclamam da
969 nota.

970 PP: Mas eu digo, eles não têm consciência de que eles não vão reprovar? Que o senhor não
971 reprova.

972 PO: Ah! Eles sabem porque eu, naturalmente eles olham pra trás. Eles sabem que a gente não
973 reprova. Mas, eles têm vergonha. A gente nota, a maioria dos alunos, eles procuram se
974 esforçar porque eles sabem pelo menos que, alguns deles sabem que poderiam ser reprovados.

975 PP: Aha!

- 976 PO: Ou sei lá eu, por circunstância da vida, alguns não ligam, né? Que seja assim, a vida tá
977 sempre me reprovando, então mais um a menos, mas eles têm consciência depois que eles não
978 estão preparados para o magistério. Muitos deles estão. Eles têm consciência.
- 979 PP: E já aconteceu de aluno, ele mesmo perceber que ele está tão mal, tão fraco que ele
980 mesmo se desligou do curso?
- 981 PO: Alguns querem, os colegas não deixam.
- 982 PP: Não deixam, né?
- 983 PO: Os colegas começam a fazer a cabeça.
- 984 PO: É natural, é o natural. Muitos alunos deveriam desistir, sabe? É, e querem desistir,
985 porque eles percebem que não é a vocação deles. E, mas os colegas não deixam, começam a
986 fazer pressão. “Não fique aí, falta só um semestre, não sei o que, nós te ajudamos, você faz, o
987 professor dá uma ajuda”. E você acaba terminando o curso. Esse rapaz tava desistindo aí. Esse
988 que tá faltando muito. Tava sofrendo pressão dos colegas.
- 989 PP: Porque se é no começo, primeiro, segundo ano do curso, acho que é até mais fácil.
990 Mas no terceiro e quarto anos.
- 991 PO: Aha! Quando eu, eu dei uma época também aula de inglês também, sabe? No primeiro,
992 no segundo ano, lá eu reprovava.
- 993 PP: (incomp)
- 994 PO: No estágio, antigamente eu fazia os alunos desistirem, sabe? Agora não tenho feito mais
995 esse tipo de pressão. Quer dizer, eu conversava com eles, pedia pra desistir.
- 996 PP: Mas acontece de eles terem que repetir a aula?
- 997 PO: Sim, sim, se eu vejo que houve muita irresponsabilidade, eu faço repetir. Pelo menos
998 isso, né?
- 999 PP: Mas não é só o senhor que tem esse problema de reprovar aluno. Porque ali no, e não é o
1000 caso de reprovar, como o senhor falou. A gente tava comentando ali com **(omiti os nomes)**,
1001 quem é que reprovava mais, não é o caso, quem é que reprova mais, ou quem é que segura. É
1002 uma coisa muito complicada.
- 1003 PO: É muito complexo.
- 1004 PP: E lá no final do curso. Eu fico pensando, se eles chegaram até aqui.
- 1005 PO: Tem que segurar no começo. É o primeiro ano que é decisivo. Ali você já percebe o
1006 aluno, que tem potencial, não é o caso só da produtividade, o aluno que tem potencial, que
1007 tem interesse. E tem que segurar.
- 1008 PP: Sim, e aquela coisa, não é só a língua, né?

- 1009 PO: É, mas depois ficam criticando a gente lá que deixa passar. Digo: “Como é que vocês
1010 deixaram passar”? O (omiti o nome), uma vez tive uma discussão com ele sobre isso.
- 1011 PP: Por isso que eu fico pensando: “Será que eu vou agüentar, é, trabalhar essa disciplina a
1012 vida inteira, acho essa disciplina, é muita pressão.
- 1013 PO: É. É forte, é forte, sabe? É duro.
- 1014 PP: Porque de um lado, os alunos também querem terminar o curso, do outro lado tem gente
1015 dizendo: “Ah! Mas esse não pode passar”. Eu digo: “Mas como é que ele chegou até aqui?”
- 1016 PO: Ah! Não, isso aí eu não ligo, não me importo. Exatamente por isso, deixaram chegar até
1017 aí, o estágio na verdade não devia nem reprovar, não devia nem ter nota aliás. É, fazer o
1018 estágio só. Não precisa nota.
- 1019 PP: (incomp) transformar a disciplina em atividade.
- 1020 PO: É. Isso aí também foi criado para favorecer os professores, nós aqui, carga horária, essas
1021 coisas aí.
- 1022 PP: Obrigada então professor.

APÊNDICE 13 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 03

- 1 PP: Obrigada pelos trabalhos.
- 2 PP: Professor, então a primeira coisa é a agradecer mais uma vez, né? É, ter liberado a turma
- 3 Sobreposição
- 4 PO: Aha! Estamos aí, né? (incomp)
- 5 PP: As entrevistas. Agora vai depender de mim. Agora acho que vem a, o mais trabalhoso, É
- 6 analisar tudo isso.
- 7 PO: Ah! É?
- 8 PP: Vamos ver o que acontece. É, começando pelos objetivos então, o senhor acha que
- 9 conseguiu alcançar todos aqueles objetivos? Ou alguns? Alguma restrição?
- 10 PO: Veja bem, você tá, você tá falando objetivos ou o programa em si?
- 11 PP: Os objetivos e o programa.
- 12 PO: Aha! Bom, se considerar que os objetivos a gente alcança, os alunos realmente
- 13 aprenderam, não foram 100%, né? É, eu notei que eles, os alunos, é, perceberam que a gente
- 14 estava propondo uma, uma coisa diferente pra eles, né? Uma proposta diferente. Mas eles não
- 15 conseguiram assimilar totalmente essa mudança. Eu notei agora no último trabalho, né? Mas
- 16 eu acho um pouco porque eles não sabem fazer. Eles sabem que tem que fazer uma coisa
- 17 diferente, mas não sabem como. Isso aí vai ter que ser treinado ainda. No ano que vem, no
- 18 estágio, eu quero ver se eu complemento, logo no começo do ano vou fazer umas práticas aí
- 19 com eles. Eles mesmos dando aulas, pra ver se corrigindo na sala de aula, melhora um pouco
- 20 no ano que vem. Então, eu digo que mais ou menos uns 80% dos objetivos foram alcançados.
- 21 PP: Dos objetivos.
- 22 PO: É claro que, alguns alunos mais, outros alunos menos, né? Mas a turma foi boa em
- 23 frequência. Então, me deixou assim mais esperançoso.
- 24 PP: E esses objetivos que não foram alcançados, eles podem ainda ser alcançados durante o
- 25 estágio?
- 26 PO: Podem, podem.
- 27 PP: Porque é uma continuação, né?
- 28 PO: É, (incomp) por isso que eu digo, ano que vem eu vou tentar levar os alunos mais, mais
- 29 na, na, como se diz, mais de perto. Eu vou fazer um acompanhamento mais próximo, eu vou
- 30 fazer análise das aulas, é, mais rigorosa, sabe? Pra ver se eles melhoram o desempenho deles,
- 31 que um aprendam com os outros, e pra ver se melhoram. Na aplicação da, por exemplo, da, de

32 dar aula de uma maneira mais comunicativa em vez de fazer aquele sistema tradicional,
 33 quando faz texto, só ler e traduzir. Ou então eles só exploram aspectos da aula, por exemplo,
 34 quando a gente fala em skimming e scanning eles confundem, eles pensam que o método se
 35 chama skimming e scanning. Chega até a esse ponto, você vai ver no trabalho, e no ano
 36 passado agora, eu observei isso. É uma simples atividade da aula, ali, e eles confundem tudo.
 37 Então, isso com o treinamento no curso, é, no estágio, eles acabam corrigindo.

38 PP: Sim.

39 PO: Inclusive vou acompanhá-los de perto, fazer análise das aulas, é, vou dividir a turma em
 40 três grupos, vou com eles, coletivamente lá na escola, apresento, vamos discutir lá na escola
 41 o que que eles vão ter que fazer, aí, eles vão trabalhar, é, em conjunto, e depois fazer, quando
 42 eles derem a aula aqui na universidade, nós vamos analisar as aulas deles, para que os colegas
 43 é, vejam, eu tenho notado que quando eu fazia isso, daí os outros melhoravam. Eles ficavam
 44 até com receio e começavam a caprichar mais. É sinal também de que eles produzem mais, ou
 45 menos conforme a gente exige ou não.

46 PP: É. O senhor acha que foi acrescentado algum objetivo além daqueles que o senhor já
 47 tinha? Durante o ano?

48 PO: Não, eu não pensei em acrescentar nada.

49 PP: Aha!. Que mais? É, o senhor falou do, do programa. O senhor considera então os
 50 objetivos alcançados. E o programa? O senhor Sobreposição.

51 PO: Veja bem, se eu considerar objetivos como, como fazer com que eles mudem a
 52 mentalidade de ensino de inglês, que eles conheçam novas é, novas técnicas, uma nova
 53 abordagem, é, que eles percebam também qual é a função hoje da língua inglesa, e o que deve
 54 ser levado em consideração para se ensinar, todos aqueles aspectos que a gente analisou, daí
 55 eu diria que eu cheguei a 80% dos objetivos. O programa, o programa foi mais ou menos
 56 adaptado ao correr do ano, eu não sei se ele foi suficiente, eu atingi quase todo o programa,
 57 mas, aquele a que eu me propus, faltou, faltou falar sobre avaliação na verdade. Não consegui
 58 fazer com eles.

59 PP: Mas eles podem (sobreposição)

60 PO: (incomp) Não é só no ano que vem, mas também na própria, na própria vida deles.

61 PP: Sim.

62 PO: Porque sistema de avaliação varia muito, né? De escola pra escola, de época pra época.

63 PP: E acho que não acontece muito do professor da escola, pedir para eles elaborarem
 64 avaliação? Normalmente eles elaboram aulas.

65 PO: Não. Isso. Avaliação já faz parte do esquema deles.

- 66 PP: Às vezes alguma correção de exercício, mas preparar avaliação não.
- 67 PO: Isso. Não.
- 68 PP: É, que aspectos da disciplina o senhor considerou positivos durante o ano?
- 69 PO: Aspectos da disciplina em relação aos alunos? Ou dos alunos também? (incomp)
- 70 PP: Isso. Tudo. Algum item do programa que o senhor achou que foi mais ah, relevante, mais
- 71 interessante que outros, ou mesmo a participação do aluno, leitura.
- 72 PO: Bom, que eu, que eu enfatizei bastante pra eles é que eles devem trabalhar em cima de
- 73 motivação. Que os alunos, como nós falávamos ontem, né? Que eles devem é, preocupar-se
- 74 em dar aulas conforme as necessidades dos alunos, dos grupos, e, que eles devem sempre
- 75 estar estudando, que eles não vão sair prontos daqui. Então eu enfatizei esses aspectos, né?
- 76 Porque os detalhes eles vão esquecer todos, né? A gente fala, mas a maioria só vai, de repente
- 77 eles vão perceber que já ouviram falar isso em algum lugar, mas não vão se lembrar. E, e,
- 78 sobretudo o que eu acho que é a grande novidade pra eles que é, abandonar um pouco o
- 79 estruturalismo e trabalhar com, com comunicação, preocupar-se mais com comunicação. Foi
- 80 o aspecto que eu mais enfatizei durante o ano.
- 81 PP: Aha! E o senhor considera positivo? (incomp) Pelo menos nos trabalhos eles não
- 82 mostram, eles não conseguem ainda preparar uma aula (sobreposição)
- 83 PO: Porque eles não sabem ainda. Mas eles sabem que eles tem que preparar.
- 84 PP: Eles estão mais conscientes. Aha!
- 85 PO: Que eles tem que mudar.
- 86 PP: A participação deles o senhor considerou positiva também?
- 87 PO: Dessa turma foi. A maioria dos alunos participou bem.
- 88 PP: Aha! Não teve problema de faltas também?
- 89 PO: Não, agora no fim do ano que houve, um pouco, no último mês, uma queda de
- 90 frequência.
- 91 PP: Aha! Acho que eles vão mais ou menos controlando as faltas, né? E.
- 92 PO: É. Mas não deveria ser assim, né?
- 93 PP: Não.
- 94 PO: É como eu digo, eles deveriam se preocupar não é com o número de faltas, mas o
- 95 conteúdo, né? Aprender essas coisas aí. Então, por isso que eu vou cobrar bastante deles sabe,
- 96 ano que vem.
- 97 PP: E aspectos negativos, professor.
- 98 PO: Ah! Que eu observe, todo ano é a mesma história, né? Alguns alunos não, não se ligam.
- 99 São aqueles alunos que na verdade não deveriam estar aqui, né? Eles não, é, talvez não já

100 devessessem estar nesta disciplina. Deveriam ter abandonado o curso antes, ou ter sido forçados
 101 a abandonar por outros colegas, né? São alunos que não mostraram interesse, a gente nota em
 102 alguns alunos um desinteresse. Eles ficam conversando na aula, eles não sabem o que está
 103 acontecendo, eles não, não vivem. A gente vê com os olhos quando a pessoa tá vivenciando a
 104 aula, né? E os outros que estão ali porque estão, né? Isso é um aspecto negativo (incomp)

105 PP: E a gente tinha comentado a questão das leituras, né? Que eles não faziam leitura prévia.
 106 Isso foi, atrapalhou, foi um ponto negativo.

107 PO: Eles não estudam. É, uma coisa positiva que eu notei, que quando eles fizeram os
 108 trabalhos, é, essa turma é muito boa neste aspecto, eles procuraram fazer bons trabalhos, na
 109 forma e até no conteúdo. Alguns foram a biblioteca, pesquisaram, é, a maioria deles, sabe? É,
 110 se esforçou pra fazer bons trabalhos. É, pra, cumprir aquilo que eu estava querendo deles. Isso
 111 eu notei. Mesmo que não conseguissem, eles se esforçavam para, para isso. Outros, é, é, o
 112 que eu digo em relação a participação da aula pode não ter sido assim (incomp) mas a maioria
 113 participou bem. Como tem aluno também que fez trabalho ruim. Só por fazer, né? Isso
 114 acontece como todo ano, mas é turma é melhor do que as turmas anteriores que eu tenho tido
 115 ultimamente.

116 PP: Sim.

117 Sobreposição

118 PP: Eles produziam bastante nos trabalhos, mas em termos de leitura, de se prepararem para a
 119 aula, já não era tanto.

120 PO: Não. Como eu disse, pra mim, a grande decepção do nosso curso, é que os alunos não,
 121 eles não, parece que não vão ser professores de inglês, né? Você nunca surpreende eles
 122 falando em inglês, ali, dizendo algumas frases, né? E chega e cumprimentar a gente em inglês
 123 “Hi, teacher!” Não, eles não tão nem aí, sabe? Parece que eles não gostam daqui. Engraçado,
 124 né?

125 PP: Ficam esperando. É sempre pra depois, né?

126 PO: É, né?

127 PP: O senhor comentou na, na última entrevista que o senhor não tava muito satisfeito com a
 128 maneira como o senhor conduziu as aulas, com a sua metodologia.

129 PO: Ah! Tá.

130 PP: É, o senhor quer dizer alguma coisa a mais sobre isso? Essa insatisfação que o senhor
 131 sentiu agora vai afetar a Metodologia I do ano que vem? A outra turma.

132 PO: Pois é. Um pouco é por causa dos alunos também. É, veja bem Thaísa. É, os alunos,
 133 deveriam eles, estudar. Então, vamos dizer, eu vou trabalhar, eu trago aqui um assunto pra

134 eles, que, não precisa ser da minha cabeça. Porque senão a gente fica só falando aqui na
135 frente, e aí não se sabe o que é assimilado. O certo é que eles pegassem, além dos meus
136 comentários, eles pegassem um artigo e analisassem. Mas, eu, daí, eu dou pra eles, é um
137 trabalho demorado, eles ficam lendo, sabe? É, uns lêem muito depressa, que eu noto, e outros
138 lêem muito devagar. Os que lêem muito depressa eles não estão assimilando aquilo, eles lêem
139 por lê, eles não, não sabem ler os detalhes, as coisas importantes, ali. Você não vê que eles
140 sublinham e depois fazem perguntas: “Puxa, isso aqui eu concordo, isso aqui eu discordo, eu
141 gostaria de, de um esclarecimento”. Nada. Outros ficam se batendo com a tradução, eles
142 querem traduzir o texto. Então não há produtividade é, numa aula, e eu gostaria de fazer uma
143 aula assim que eles vivenciassem mais a aula. Ou trabalhar em círculos, duplas, né? Ah! Que
144 eles produzissem e eu estivesse aqui para orientar. Acho que esse é o meu sonho de aula. Mas
145 não consigo fazer isso. Não dá certo. A aula não anda, se eu fizer isso. Eles demoram demais
146 daí, sabe? Em média, porque uns fazem depressa demais porque acho que fazem descuidados
147 e outros demoram demais.

148 PP: E mesmo que eles tendo, porque na maioria das vezes eles têm já o texto de uma semana
149 pra outra, né?

150 PO: Eu entrego antes.

151 PP: Eles poderiam ler e só discutir em aula.

152 PO: Eles não lêem. Pois é, isso é, isso é uma das provas de que, a gente tem comentado, que
153 os nossos alunos não lêem. Eles não estudam.

154 PP: Mas o senhor vai tentar, é, fazer ainda ano que vem assim. Que eles leiam de uma semana
155 pra outra, e que só discutam o texto.

156 PO: Pois é. Todo ano, eu tenho insistido pra ver se, nessa tecla que, de que aprender é assunto
157 de quem está aprendendo, e não de quem está ensinando. Jogar a responsabilidade pra eles.
158 Mas, nota-se que cada ano aumenta o número de alunos que se convencem disso. Então, eu
159 observo o seguinte, aqueles alunos que querem ser bons professores, eles, eles procuram fazer
160 por conta própria. Lembro até alguns nomes aqui, é, dessa turma, mas outros não, não
161 alcançam isso aí. Então, talvez um trabalho desse tipo de motivação: “Olha gente, o problema
162 é de vocês” Mas, você sabe como é que é, se você não fizer chamada, tem alunos que nunca
163 aparecem aqui, né? E querem passar de ano. Então porque não comprem o diploma?

164 PP: Acho falta também é, o senhor pensa assim, o senhor tá sempre nessa tecla, mas nem
165 todos os professores.

166 PO: É que o curso de maneira geral, as licenciaturas elas não, não incutem no acadêmico que
167 ele vai ser professor. E não, exigem muito pouco. É, é um motivo porque o nosso curso tá tão,

168 é subavaliado, né? Tão baixo. Acho que o nível de exigência também é muito pequeno, como
 169 nós estávamos falando ontem, tinha que se exigir mais deles, tinha que ser mais duro, sabe?
 170 Que quando se exige, impõe pressão sobre as pessoas, elas trabalham melhor. É foi assim
 171 comigo na vida inteira, com você também. A gente trabalha sobre pressão. Eu me lembro
 172 quando eu fiz mestrado, eu fiz um trabalho pra uma professora, não me lembro do que que
 173 era. Análise de discurso, e ela deu lá um texto pra analisar, a gente tinha que tirar de uma, de
 174 um diálogo, era uma coisa horrível, sabe? Tirar um diálogo de pessoas conversando lá em
 175 inglês, coisas assim corriqueiras, né? Várias pessoas conversando ao mesmo tempo e,
 176 (incomp) tirar aquele diálogo e fazer a análise. E eu fiz. E ela disse: "Isso aí?" E eu tive que
 177 fazer três o trabalho, né? Então, aquilo me deixou até chateado. "O que que ela quer? Eu
 178 tenho que pensar, pensar, pensar". Quer dizer que eu sofri uma pressão tão grande dela que
 179 eu produzi um trabalho bom no final. Então, isso que eu acho, que quando a gente trabalha
 180 sobre pressão a gente consegue.

181 PP: Não deveria, né? Mas, ainda funciona assim.

182 PO: Por exemplo, nas aulas de estágio, talvez devesse ser assim, sabe? "A tua aula não
 183 prestou. Você faça outra". Só que daí acontecerá o seguinte: eles querem que a gente prepare
 184 a aula pra eles. "Então, como é que cê qué? Faça pra mim a aula". É, esse é o problema.

185 PP: E já aconteceu de eu estar no corredor: "Que tipo de aula que o professor gosta?"
 186 (incomp) (sobreposição) Eu não sei.

187 PO: Essa, essa é uma velha filosofia, né? De a gente agradar o professor.

188 PP: Agradar o professor.

189 PO: Então faça como ele quer, porque ainda é o sistema antigo, né? (incomp) O professor
 190 manda na sala de aula. Você vê que mentalidade que eles têm. A gente sabe que é assim.
 191 "Que tipo de aula que ele quer?" Eles fazem (incomp)

192 PP: Dá menos trabalho que eles criarem alguma coisa, tirarem da cabeça deles. Eles fazem.

193 PO: É verdade. (risadas)

194 PP: Muito bem. É, nesses trabalhos professor, como o senhor fez a avaliação? O senhor tinha
 195 critérios pra avaliar os trabalhos? Que que o senhor levou em conta na hora de, da correção?

196 PO: Bom, o, o que, onde eles buscaram, até a quantidade que eles escreveram, porque acho
 197 que um aluno que faz, como eu via aqui, uma página, não pode ser, bem avaliado, ele não
 198 mostrou esforço. É porque o conteúdo que ele pôs ali não é, quero ver se eu acho aqui. Ah!
 199 Esse aqui, é mínimo, sabe? Então, como é que a gente vai dá nota pra, nota boa prum, pra
 200 uma pessoa dessa? Então, procuro olhar é, aqueles que demonstram que foram pesquisar, que

201 leram o assunto, mesmo que eles repitam o que está no livro. É como eu digo, o ato de eles
202 lerem e escreverem já faz, é, faz refletir.

203 PP: Sim.

204 PO: Então, isso tem que ser observado. Agora, alguns escrevem lá qualquer coisa, sabe? Que
205 não tem nada muito a ver com o assunto. Então repetem coisas que a gente já disse, nos
206 semestres anteriores. Também não era assunto daquele trabalho, então eu dou nota, nota mais
207 baixa, sabe? E dou nota mais alta para aqueles que (incomp). Então esse é um critério que eu
208 uso. Não há um critério assim muito rigoroso, porque é difícil fazer esse tipo de, com esse
209 tipo de prova onde eles vão fazer só um trabalho assim, quase que uma monografia sobre
210 aquilo, não tem outro jeito de...tô querendo procurar um trabalho pra mostrar pra você aqui.

211 PP: E na avaliação, a nota que vai pro bimestre, o senhor leva, considera só a nota do trabalho
212 ou a participação em aula?

213 PO: Não, normalmente eu, eu, justamente isso, quando eu vou corrigir o trabalho, eu vejo o
214 nome do aluno, é, depois que eu conheço a turma, sabe? Porque já vou com uma expectativa
215 de o que o sujeito pretende. Deixe eu pegar o trabalho daquela, dessa menina, eu gostei dela,
216 daquela aluna. É, essa menina aqui, elas fez uns trabalhos longos, bem é, ela procurou dar o
217 máximo. É, com o assunto bem explicado, tá? Agora você pega um menino como esse aluno
218 aqui, ele é muito pouco participativo, ele na aula ele não faz nada, não vi ele falar nada, então
219 eu já olho com outros olhos, quer dizer, a nota dele não pode ser igual. Mesmo que o trabalho
220 seja bom, ele não demonstrou nada na aula, ele não participou, estava ali como um, como um
221 poste. É, isso daí eu levo em consideração, sim. Eu olho quem que fez o trabalho. A primeira
222 coisa que eu olho é o nome, pra ver se corresponde. Porque justamente o nome, é são os
223 alunos, são aqueles alunos que participam. Durante o nome eu descobri, essa mocinha aqui,
224 é, uma de cabelo longo.

225 PP: Eu sei quem é.

226 PO: Ela é quietinha, quietinha, mas no fim do ano, ela, ela, no segundo semestre, ela
227 demonstrou realmente competência, sabe? E eu comecei a perceber. Eu comecei a olhar. Eu
228 disse: "Opa, essa menina é diferente". E tenho certeza que no ano que vem ela vai, vai se
229 esforçar.

230 PP: Ela é muito séria.

231 PO: Então, tá vendo? É, isso, que, deve se levar em conta a, a participação.

232 PP: Ela foi minha aluna no primeiro ano, só que ela fez Português, agora ela voltou fazer a
233 complementação. E, até achei uma coisa, é, achei legal ela fazer isso porque ela disse: "Não
234 eu vou fazer uma coisa bem feita, só Português agora" porque ela trabalha.

- 235 PO: Mostrou responsabilidade.
- 236 PP: “Depois eu volto e faço a complementação”. Sem pressa, eles têm muita pressa de se
237 formar. Ela não, ela (incomp) aproveitou mais o curso.
- 238 PO: É verdade.
- 239 PP: É. O senhor acha esses alunos estão preparados para agora
240 (sobreposição)
- 241 PO: Eu acho que aquela outra menina vai dar problema no ano que vem, no estágio.
- 242 PP: Não consigo lembrar qual que é.
- 243 PO: É uma grandona, mais velha que tem aqui, tem a (omiti o nome) e tem a (omiti o nome).
244 Uma grandona (sobreposição)
- 245 PP: É uma que.
- 246 PO: Que tava sempre atrasada que às vezes usa umas calça bag. Ela é gordona.
- 247 PP: Ela é, cabelo curtinho, né? Acho que é.
- 248 PO: Óculos.
- 249 PP: Que uma vez mandou o trabalho pro senhor no disquete.
- 250 PO: É, essa. Essa mesma.
- 251 PP: Aha!
- 252 PO: Pois é, esse trabalho do disquete que tem uma página só aí.
- 253 PP: Aha! Puxa! Gastar um disquete inteiro.
- 254 PO: (risadas) Não tô achando aqui.
- 255 PP: (sobreposição) PO: Pois é, nesses casos é que eu fico em dúvida o que fazer. O certo
256 mesmo era reprovar.
- 257 (sobreposição)
- 258 PP: O que fazer?
- 259 PO: Uma coisa assim, o certo até seria, vamos dizer assim reprovar um aluno desse. É,
260 (incomp) esqueci o nome daquela menina, não, essa é outra.
- 261 PP: É (omiti o nome).
- 262 PO: Então, é um problema sério esse negócio. É esses momentos que eu digo lá que a gente
263 tinha que ter coragem de reprovar, pra melhorar o curso. Mas, eu também tô nesse esquema
264 aqui, né? Dizem até que o problema, estágio aqui é, mas não é esse o trabalho. É, nós não
265 devemos reprovar aqui mais, né? Que o aluno chegou aqui já (incomp) Já está com o diploma
266 pronto.
- 267 PP: É.
- 268 PO: Não, não está aqui.

269 PP: Mas eu acho que sei quem é. Aquela que a colega colocou o nome dela no.

270 (sobreposição)

271 PP: E o senhor acha que eles estão motivados para a Metodologia II, pro estágio?

272 (sobreposição)

273 PO: Estão, estão preocupados, Isso eu notei agora, no final eles estavam fazendo uma série de
274 perguntas. Se estão preparados eu não sei. Eu acho que não tanto como deveriam, sabe?

275 É verdade que, Thaísa, os alunos, os acadêmicos, melhoraram muito no, quando eles chegam
276 hoje no estágio, é, conhecimento de inglês. Que antigamente eles eram fracos, muito fracos.
277 Isso é uma coisa que melhorou bastante nos últimos anos. É uma coisa que tem que se
278 destacar. Hoje o problema deles é mais metodológico do que conhecimento de inglês. Eles
279 cometem menos erros do que cometiam antigamente. Tem, pequenos erros, de pronúncia, mas
280 antes era, era tenebroso, sabe? O conhecimento deles de inglês era muito deficiente. Isso aí
281 melhorou.

282 PP: E o senhor acha que, ah! O Senhor fala em motivação. O senhor acha que contribuiu
283 bastante pra eles. Eles estão preocupados agora.

284 PO: Estão.

285 PP: Estão motivados de uma certa maneira, porque eles estão

286 PO: Pra, pra talvez pra disciplina, né? Mas eu queria que eles estivessem motivados para a
287 vida profissional deles, que eles continuassem, por exemplo o caso daquele rapaz, aquele
288 outro lá, o (omiti o nome), o próprio (omiti o nome), eles estão motivados pra vida. O (omiti
289 o nome) é o que apresenta mais motivação na minha opinião. Então isso é que (icomp) a
290 gente gostaria. Porque alguns deles vão dar aula porque querem ganhar a vida nisso, mas não
291 estarão motivados e vão ser professores deficientes, vão colaborar pro negócio não progredir.

292 PP: O senhor teve um aluno esse ano no estágio chamada (omiti o nome)?

293 PO: Não.

294 PP: Cometário sobre acadêmica que está pressionando professores para ser aprovada porque é
295 formanda.

296 PO: Tá vendo como é que é?

297 PP: É, quase que a mesma pergunta. Estão mais motivados do que no começo do ano. Isso dá
298 pra sentir uma diferença.

299 PO: Claro porque eles estão chegando ao final, e eles tiveram uma disciplina inteira, sabem
300 que a disciplina vai ter continuidade ano que vem, é, como diz você, eles tão preocupados em
301 ver o que que a gente via querer deles, eu prometi que vou cobrar deles, e vou, sabe? Ano que

302 vem eu vou levar, esse ano eu não levei muito a sério o estágio, porque a turma também não
303 me motivou. Ano que vem quero levar mais, bem mais, e daí vou cobrar deles.

304 Realmente eu estou bem intencionado nessa linha, sabe? Então, vamos ver o que que vai
305 acontecer.

306 PP: Pra, no programa da disciplina de Metodologia I, o senhor, é, tá planejando alguma
307 modificação?

308 PO: A princípio não, a princípio não. Basicamente é a mesma coisa, ainda. Veja bem, se eu,
309 se eles já viessem hoje com um conhecimento maior de que a gente deve ser mais
310 comunicativo do que estruturalista, eu poderia trabalhar mais a parte prática. É, fazer com que
311 eles exercitasse. Como eles não vem com conhecimento nenhum, por exemplo, quando eu
312 falo em, em análise de texto ali, que eles vão ter que trabalhar no segundo grau com a análise
313 de texto, baseado em análise de discurso, eles não sabem nada sobre esse assunto. Eu não
314 tinha que tá dando aula aqui sobre elementos coesivos, marcadores de discurso, quais são os
315 elementos coesivos, isso é perda de tempo na minha disciplina. Isso aí eles já deviam trazer
316 do conteúdo do curso. E eu tinha que trabalhar mais prática com eles. Por isso que chega no
317 final e eles não sabem fazer objetivos, plano de aula. Você vai os planos de aula, eles não
318 sabem fazer objetivos, eu tinha que treinar com eles isso. Eu vou tentar fazer isso no começo
319 do ano. Eles não percebem, eles não são capazes, por exemplo, de enxergar que o objetivo é
320 o que eu quero que aconteça ao final, ou no todo, né? Com a aula. Eles põem objetivos como
321 uma atividade da aula, né? O aluno será capaz de falar em inglês, por exemplo. Ou é muito
322 geral ou então uma coisa, é uma atividade lá. O aluno será capaz de fazer skimming na sala de
323 aula, isso não é objetivo. Isso é atividade de uma aula. Uma atividade da aula, uma das
324 atividades da aula, né? Então eles não sabem fazer objetivos. Precisava treinar, que eles
325 tenham uma visão do que que é isso aí, o que que eu quero. A gente fala, fala, mas noto que
326 eles não, não, não aprenderam isso. Então, precisava ser exercitado. Eu, é, dei um exemplo de
327 texto aqui uma vez, você estava aí ou não?

328 PP: Sim.

329 PO: Pois é. Eu de

330 (sobreposição)PP: Uma delas eu acho que estava aqui.

331 PO: Eu deveria ter feito com que vários alunos viessem aqui e dessem aula. Daí não tem
332 tempo pra isso.

333 PP: Sim. Eu lembro que uma turma, a última turma que eu trabalhei Metodologia I, eles
334 estavam tendo Didática ao mesmo tempo, né? E o último bimestre, era, do conteúdo de
335 Didática, era planejamento, objetivos, e eles começaram. Daí eles acordaram pra coisa.

336 Que era tarde demais. Porque foi o último bimestre, normalmente é, é muito corrido, porque
337 já começa prova e tem...

338 (sobreposição)

339 PO: E a própria disciplina de Didática não colabora com

340 (incomp)

341 PP: Ela não...

342 (sobreposição)

343 PO: (incomp) Ela não, eu nunca vejo os alunos fazer referência a Didática. “Ah! Isso aqui eu
344 aprendi em Didática”. Eles nunca dizem isso.

345 PP: E já deveriam fazer plano de aula...

346 (sobreposição)

347 PO: Claro! Eu já disse em reunião, Didática não está contribuindo. Está errada.

348 PP: E eles, eu lembro que a professora de, de didática disse: “Não, planejamento tem que ser a
349 última coisa, último item do programa”. Só que às vezes o último item não consegue ser

350 (sobreposição)

351 PO: É. Eu não sei porque que tem que ser o último.

352 PP: É, é um problema. O senhor tá motivado ainda pra trabalhar com Metodologia? A I e a II.

353 PO: Ainda estou. Porque eu noto que, o que eu falo empolga ainda. Agente percebe isso.

354 (incomp) Então dá vontade de trabalhar. É, claro, eu vou dar mais uma pesquisada aí. É que
355 de repente eu paro, eu não sei, eu tô numa encruzilhada, se eu devo continuar estudando ou
356 não. Eu acho que eu devia escrever mais. Já falei isso pra você. Não sei como é que eu faço.

357 Eu vou dar uma olhada aí esse ano. Eu vou a São Paulo. Descobri uma livraria boa. Quero ver
358 o que tem de novidade aí. Ne, nessa linha aí. Que agora deve ter aparecido nesses último 4
359 anos, deve ter aparecido alguma coisa nova aí. Vamos ver isso.

360 PP: Aha! É, que su, sugestões, ou conselhos, professor que o senhor daria pra alguém que
361 como eu tá começando a trabalhar com Metodologia de Ensino? Não começando, mas

362 PO: Eu entendo. Bom, o que dá segurança pro professor é, é saber, né? Ter informações.
363 Quanto mais informações você tiver melhor. Então, você tem que ir buscar muita informação.

364 Ler, é, fazer contato com colegas, você tem facilidade que eu nisso. Eu tenho muita
365 dificuldade de, de sociabilidade nesse aspecto. Você tem mais facilidade, né? É, ter amizade
366 com pessoas que lidam com isso, participar de cursos, seminários, encontros, visitar as
367 livrarias, comprar alguns livros, tem que investir em livros, sabe? Ler, pra estar atualizado,
368 agora tem a Internet, que é mais fácil ainda. Então, isso, te dando segurança, você vai estar
369 sempre atualizada e vai estar, quer dizer, você estando atualizada, você vai ter segurança, né?

370 E você transmite segurança pro aluno, os alunos começam a confiar em você. A gente
371 percebe isso: quando eles confiam e quando eles não confiam.

372 PP: Sim. E que tipo de coisa a gente deve evitar?

373 PO: Como assim?

374 PP: Como professora de Metodologia, alguma coisa que o senhor ah, alguma experiência que
375 o senhor teve. “Não, isso eu não devo fazer, ou não funciona”.

376 PO: É, às vezes, sei lá, eu contava coisa assim por, do meu, do meu caráter, é, ou contava
377 coisa muito íntimas, ou entrava na intimidade deles, que era assim pra manter contato. Mas
378 Acho que isso não funciona muito, não. Tem que ser um pouco mais distante, não muito. Eles,
379 eles tem que saber um pouco. O professor deve ser um, também um ponto de referência pra
380 eles.

381 PP: Uma distância saudável.

382 PO: Isso. Seria assim, em termos. Não sei o que quer dizer é isso, mas que seja.

383 (risadas)

384 PP e PO: comentam sobre a noção de distância saudável.

385 PO: Sempre falava pros alunos do colégio. “Veja bem, eu posso ser amigo de vocês, mas não
386 sou companheiro de vocês”. Não pode chegar aqui e me bater nas costas, né? Dá tapa na
387 bunda. Isso não pode fazer. Não pode fazer. Não.

388 PP: (risadas) Sim.

389 PO: “Isso você pode fazer pros colegas de vocês, pra mim não. Então, eu sou amigo, mas não
390 companheiro”. Pra eles perceberem que: “O professor, o professor tá querendo, ele é diferente
391 de nós”. É. Não deixa de ser diferente, é diferente sim. Não pode ser amigão, companheiro,
392 mas não companheiro, né? Companheiro quer dizer, estar ali a toda hora, mas não colega
393 deles assim, que eles possam fazer essas brincadeiras. Ele tem que ter, tem que ter, como
394 disse você, agora eu entendi, uma distância saudável.

395 PP: Sim. Então. Professor, e a minha presença de alguma maneira atrapalhou, ou alterou a sua
396 rotina?

397 PO: Alterou, alterou, porque me deu mais entusiasmo. (risadas)

398 PP: Foi positivo então?

399 PO: É porque eu tava meio down, sabe? E daí eu me estimulei, você foi um estímulo pra mim.

400 PP: Ah! Que bom!

401 PO: Isso eu notei claramente. Foi um bom estímulo pra mim.

402 PP: E em relação aos alunos, o senhor acha que eles sentiram alguma

403 PO: Não.

404 PP: Não se incomodaram?

405 (sobreposição)

406 PO: Não, se incomodaram. Com você não. E até uma coisa estranha, é, que está acontecendo
 407 ultimamente. É, quando eu ia nas aulas de estágio alguns anos atrás, é, é, mudava o
 408 comportamento dos alunos na sala de aula. Hoje não muda mais. Eu acho que a juventude
 409 mudou, eles não se preocupam mais com (incomp) e olha que eu tô lá, sou uma pessoa velha,
 410 de cabelo branco, e eles não ligam pra gente. Continuam fazendo baderna, um atirando papel...
 411 no outro, na cara da gente. Às vezes eu tenho que me levantar e ir lá e dá um esculacho no, na
 412 no rapaz. Eles não ligam, não têm mais respeito. Não sei se é respeito ou não é, mas mudou o
 413 comportamento deles. Engraçado, né? Eles não, então aqui é a mesma coisa, eles não, não
 414 alterou o deles, o meu alterou, o deles não.

415 PP: Sim. Mas, eu lembro que uma aluna comentou que aquele dia que o senhor precisou
 416 faltar, que ela disse: “Ah! O professor ia te convidar, pedir pra você dar aula no lugar dele,
 417 mas a turma não quer. Eles querem o professor”. Eu falei: “Fiquem tranquilos que eu não vou
 418 lá”.

419 PO: Acho que ela falou isso de brincadeira.

420 (sobreposição – risadas – incomp)

421 PO: Uma vez eu faltei, aliás eu faltei uma vez só no ano. Que eu fiquei doente. Fiquei mal de
 422 gripe. Eu disse: “Eu não tenho condições de dar aula”. E eu não pude avisá-los, então eu
 423 disse: “Depois eu peço lá desculpa lá pra eles”. Que eu tava querendo vir dar aula, mas daí à
 424 tarde assim eu fiquei tão ruim que eu resolvi não vir. Aí eu tava me programando pra ir a São
 425 Paulo, (incomp) porque minha filha precisava de nós de lá, tá? Então, eu disse: “Eu vou
 426 então dia 20, eu vou pedir pra Thaísa dá aula, qualquer aula que ela der aí, falar sobre o
 427 trabalho dela, alguma coisa”. E aí eles pediram pra mim que você não desse aula que, mas a
 428 justificativa que eles tinham outro professor que queria dar aula no lugar, tava precisando.

429 PO: O caso é a idade, também. É, veja bem, é, vamos dizer, uma pessoa já velha e tudo,
 430 transmite mais segurança pra eles, você é nova. Então essa, essa, essa comparação entre dois é
 431 verdadeiro. Também quando na verdade não é isso, né? Às vezes o novo tem muito mais
 432 capacidade e competência do que uma pessoa velha. Veja por exemplo, entre os médicos, eu
 433 hoje eu tenho muito mais confiança em pessoas, médicos de meia idade do que nos velhãos aí.
 434 Sem dúvida os novos estão vindo com muito mais conhecimento.

435 PP: É. Aha! Às vezes mais atualizados também.

436 PO: Claro.

437 PP: Alguma coisa professor, o senhor gostaria de, de deixar registrado que a gente não
438 comentou. Uma sugestão?

439 PO: Eu não, eu não tenho nada. Nós falamos tanto nessas entrevistas (risadas), eu dissequei
440 tido, falei demais até, né? Não tem alguma coisa assim pra destacar que eu já não tenha
441 falado. Houve muitas coisas importantes que eu destaquei, mas não tem uma coisa especial.

442 PP: Aha! O senhor se considera satisfeito, chegando ao final do ano, terminando a disciplina,
443 com tudo que foi que foi desenvolvido durante o ano?

444 PO: É, o único problema é, como eu digo, ~~é, todo ano eu sinto isso, e agora com essa~~
445 avaliação do curso ficou evidente que eu tinha razão. Alunos que não poderiam ter chegado
446 aqui, tá? E outra coisa, eu sinto uma certa frustração, eu devia reprovar alunos também, e não,
447 não consigo, sabe? É uma, não sei se é por mim, pessoal ou as circunstâncias que não
448 permitem. Eu devia chegar e ser mais franco com eles, mas a reação é muito dura deles
449 porque eles estão em final de curso. Quando eu dava aula de inglês também, no 1º e 2º anos,
450 eu reprovava alunos com tranquilidade. Tinha 10% assim reprovava, alunos que eram fracos,
451 e eu conversava até com eles: “Olha, você vai ter que fazer de novo, senão você vai ter
452 problema lá pra frente, o teu inglês não foi satisfatório”. E até choravam lá, mas aceitavam.
453 Aqui é a reação deles é, é ...

454 (sobreposição – incomp)

455 PO: É extremamente decepcionante, eu acho que os alunos não podiam ter chegado onde
456 chegaram. Não, não pode, nós temos que repensar isso aí, sabe? Outras disciplinas, alunos
457 que vem com baixo conhecimento, alguns irresponsáveis, não podia ter chegado aqui onde
458 chegou.

459 PP: Ontem um professor tava comentando que.

460 PO: Quem tava comentando?

461 PP: Com um professor. É, o mesmo problema que eles tem, eles tem, qualquer curso. E a
462 gente pensa que: “Ah! O mercado de trabalho vai selecionar”. Mas infelizmente não, não tá
463 ajudando muito. Muitos professores vão passando, vão passando, eles vão em frente. Mas, às
464 vezes por circunstâncias.

465 PO: Porque se, se nós fossemos mais exigentes com os alunos, menos se formariam, e aqueles
466 que se formariam tem a auto-estima maior: “Puxa vida! Eu me formei porque eu sou bom. Os
467 outros não conseguiram”. Isso aumentaria o número do, do curso sem dúvida alguma. Mas
468 ninguém consegue fazer isso. Vi um colega que, muitos professores, colegas nossos, eu não
469 vou analisar porque eu não sei, não acompanho a vida dos outros, mas dizem que faltam
470 muitas aulas, até aquele dia que eu faltei: “Olha, me desculpe que eu faltei”. “Th! Professor,

471 não sei porque o senhor tá falando isso”. Algumas disseram, “A maioria dos professores vive
 472 faltando”. Isso pra mim foi uma grande surpresa. Eu pensei que no curso de Letras não era
 473 assim, eu sabia que no curso de Direito era assim, né? Administração, Economia, lá os
 474 professores são realmente puladores, mas aqui nos nossos cursos de Licenciatura, eu achei
 475 que os professores não faltavam aula. E diz que eles faltam bastante.

476 PO:É. Mas nós precisava, nós precisávamos ser exigentes com os alunos.

477 PP: É isso.

478 (sobreposição)

479 PO: É desde, desde o começo, desde o começo do curso até o final, sabe? Pra, e eu a,
 480 realmente, se eu for falar assim friamente, eu acho que a disciplina estágio não é mais o lugar
 481 para reprovar o aluno. Nós devíamos trabalhar em cima do aluno, fazer com que ele, se ele
 482 falhou, que ele refaça as atividades, né? Mas a gente vê casos que não tem concerto. É aluno,
 483 é aluno que não podia ter chegado lá. E chegou lá. Quer dizer, como é que vou trabalhar com
 484 aluno que não sabe inglês? Nem o mínimo sabe pra dar aula, né? Outro, como eu tive aquele
 485 caso daquela Messias, que coisa horrorosa, como é que aquela moça chegou lá totalmente
 486 irresponsável. E chegou, aquela outra moça que era doente. Como que chegou no final do
 487 curso? Ela era incapaz de, de fazer alguma coisa séria porque ela era doente mental. E chegou
 488 no final do curso, por causa daquilo que nós falamos, os colegas não tem coragem.

489 PP: E muitos não tem.

490 (sobreposição)

491 PO: E agora quem está pagando somos nós. Os alunos não são os culpados do curso ter sido
 492 mal classificado, somos nós.

493 PP: É, nós vamos ter que começar a, a fiscalizar os professores, pros professores poderem
 494 fiscalizar os alunos.

495 PO: É.

496 PP: O professor falta, ele vai dizer pro aluno o que quando o aluno falta? Ou é irresponsável?

497 PO: Ou não cobra dos alunos, né? Não exige deles, faz avaliações mais rigorosas, faz os
 498 alunos trabalharem, aquela eterna desculpa deles, como diz você que eles não sabem, não dá
 499 muito porque eles têm pouco conhecimento, ou então que eles trabalham, não tem nada a ver,
 500 se ele tá ali, tem que assumir.

501 PP: Sim.

502 PO: Que se vire.

503 PP: É, professor alguma, alguma, algum comentário em relação a pesquisa que a gente tá
 504 fazendo. O senhor gostaria de comentar alguma coisa?

505 PO: Eu não sei na verdade o que que você tá pesquisando ainda. Você ficou de me dizer e eu
506 não tenho idéia.

507 PP: Aha!

508 PO: É, eu acho que você tá fazendo sobre a, a Metodologia do Ensino de Inglês, é, é, então,
509 você entrevistou a mim, entrevistou os alunos, assistiu algumas aulas, então você pergunta se,
510 se eu tenho algum comentário?

511 PP: Ou mesmo alguma, o senhor não sabe exatamente.

512 PO: Não.

513 PP: Tem detalhes realmente, que eu não poderia ter comentado pra, justamente não, não
514 influenciar.

515 PO: Tá certo.

516 PP: É, não atrapalhar. É pro senhor não dizer aquilo que eu quero ouvir, né?

517 PO: Eu entendo.

518 PP: É, como os alunos perguntam: “Ah! Que tipo de aula ele gosta?” Então, se de repente eu
519 falo, eu poderia influenciar. Mas a pesquisa é, é a formação de professores de inglês. Então eu
520 vejo, vou analisar do ponto de vista dos alunos, e o seu ponto de vista, né?

521 PO: Aha! Eu sei.

522 PP: Agora eu tenho.

523 PO: Não, eu acho que o que você fez tá certo, né? Você, você pegou uma imagem verdadeira,
524 de um, de um ano todo de aulas dentro dessa, de formação de professor, você viu a parte da,
525 da disciplina, do professor atuando, viu dos alunos, né? E poderá ver o resultado disso. Claro,
526 você pegou uma amostragem brasileira que funciona por aí, tá certo.

527 (sobreposição – incomp)

528 PP: É, vai ser um estudo, um estudo de caso.

529 PO: É. Eu sei. Bem ou mal está aí, né?

530 PP: Aha!

531 PO: Claro. Não, eu acho que é um trabalho interessante, sabe? É, porque a gente precisa ver
532 até que ponto o que que funciona na metodologia, ou o conhecimento de inglês, ou todos
533 aqueles conhecimentos que eles têm. Nós precisávamos discutir no curso, por exemplo, qual é
534 o valor real, agora que você está tendo uma visão global da, da Literatura Inglesa e Norte-
535 Americana, nós temos um professor fazendo doutorado nesse assunto, e eu pergunto: “Será
536 necessário?” Né? É, será que a disciplina é tão importante que não podíamos é, fazer outras
537 coisas? Então são, são detalhes assim pra se preocupar. Eu sempre discuto isso, eu falei pra

538 uma professora uma vez lá, numa entrevista que eu tive com ela sobre, lá tinha a curso de
539 literatura, o nosso de língua. Eu não sei se ainda é assim?

540 PP: É, não tem, não tem, é.

541 (sobreposição – incomp)

542 PO: É um luxo ter aí uma professora com pós-doutorado em Literatura Inglesa e Norte-
543 Americana. E quem pagou isso fomos nós os brasileiros, quando (incomp) os americanos, eles
544 paguem. E nós estamos pagando. Isso é um luxo, e ela concordou comigo. Então, ela que
545 tinha aquela vivencia ali dentro, ela achou que eu tinha razão. Ela falou: “Você tem razão”.
546 Um luxo, não precisava, né?

547 (sobreposição)

548 PO: A língua sim, porque a língua nos fornece é, é instrumento pra você ter informações, mas
549 a Literatura?

550 (sobreposição – incomp)

551 PO: Nunca, não existe Literatura no primeiro e segundo grau, né?

552 PP: Sim.

553 PO: Tudo bem que tivesse uma disciplina aqui optativa como Literatura, mas sem essa
554 Ênfase que dão, permitir que um professor, que aliás nem devia mais, já não tem mais idade
555 mais pra isso, foi fazer doutorado. Que que ele vai trazer de retorno? Só benefício pra ele
556 mesmo.

557 PP: Se voltar, né?

558 PO: Se voltar, tem mais essa. São coisas que eu não entendo aqui na universidade.

559 PP: Sim. Acho que isso então professor.

560 PO: Tá bom.

561 PP: Obrigada mais uma vez.

562 PO: Disponha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula.** Tese de doutorado. Campinas : UNICAMP, 1996.

- 2 ALLWRIGHT, D. Integrating 'research' and 'pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities. In: EDGE, J. and RICHARDS, K. **Teachers Develop Teachers research: papers on classroom research and teacher development.**...Oxford : Heinemann, 1993.

- 3 ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom.** An introduction to research for language teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

- 4 ALMEIDA FILHO, J. P. C. & SCHMITZ, J. R. **Glossário de Lingüística Aplicada.** Português – Inglês, Inglês – Português. Campinas : Pontes, 1997.

- 5 ALMEIDA FILHO, J. P. C. **Tendências na formação continuada do professor de LE.** Mimeo, 1995.

- 6 ALMEIDA, S. M. V. de. **A Representação da Prática Pedagógica pelo Aluno-Mestre na Definição de Metodologia para a Prática de Ensino.** Dissertação de mestrado : Curitiba, UFPR, 1983.

- 7 BELL, J. **Doing your research project.** A guide for first-time researchers in education and social sciences. Buckingham : Open University Press, 1995.

- 8 BLAXTER, L. & HUGHES, C. TIGHT, M. **How to research.** Buckingham: Open University Press, 1996.

- 9 BROWN, H. D. **Teaching by Principles.** An Interactive Approach to Language Pedagogy. Englewood Cliffs : Prentice HallRegents, 1994.

- 10 CASLEY, D. J. & LURY, D. A. Data collection in developing countries. In: BLAXTER, & HUGHES, C. & TIGHT, M. **How to research**. Buckingham : Open University Press, 1996.
- 11 DEWEY, J. **How we think**. New York : Prometheus Books, 1991.
- 12 FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de prática de ensino de língua estrangeira. In: **Contexturas**. Ensino crítico de língua estrangeira. São Paulo : Apliesp, 1992.
- 13 FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. **Uma análise da disciplina prática de ensino de inglês nas instituições de ensino superior do norte do Paraná**. Dissertação de mestrado. São Paulo : PUC, 1991.
- 14 FRAHM, G. F. **Change/Innovation in Mainstream Education in Paraná, Brasil**. Tese de doutorado. Lancaster : Lancaster University, 2000.
- 15 FREITAS, M. A. de. **Uma Análise de Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira**. Dissertação de mestrado : UNICAMP, São Paulo, 1996.
- 16 FURLONG, J. & MAYNARD, T. Mentoring Student Teachers: the growth of Professional knowledge. In: MATEUS, E. F. **Supervisão de Estágio e a Formação do Professor de Inglês**. Dissertação de mestrado. Londrina : UEL, 1999.
- 17 GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação Sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (org.), **Os Professores e sua Formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.
- 18 GIMENEZ, T. N. **Learners becoming Teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de doutoramento. Lancaster : Lancaster University, 1994.

- 19 GIMENEZ, T. N. **Reflective Teaching and Teacher Education: contributions from teacher thinking.** Talk given at XI JELI, Taubaté : Brazil, Mimeo, 1995.
- 20 GOLDBERG, M. A. A. & SOUZA, C. P. de. (org) **Avaliação de programas educacionais.** Vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo : EPU. 1982.
- 21 GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis : Vozes, 1995.
- 22 KATZ, L. G. Developmental stages of preschool teachers. In: MATEUS, E. F. **Supervisão de Estágio e a Formação do Professor de Inglês.** Dissertação de mestrado. Londrina : UEL, 1999.
- 23 LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo : Atlas, 1983.
- 24 LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo : Cortez, 1995.
- 25 LONGMAN Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. Richards, J. C., Platt, John & Platt, Heidi. Essex : Longman, 1993.
- 26 LORTIE, D. C. Schoolteacher: a sociological study. In: MATEUS, E. F. **Supervisão de Estágio e a Formação do Professor de Inglês.** Dissertação de mestrado. Londrina: UEL, 1999.
- 27 MATEUS, E. F. **Supervisão de Estágio e a Formação do Professor de Inglês.** Dissertação de mestrado. Londrina : UEL, 1999.
- 28 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 1999. **Exame nacional de cursos.** Relatório-síntese.
- 29 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. BRASÍLIA, 1976. **Elaboração e avaliação de programas de ensino.**

- 30 MOLL DA CUNHA, W. **Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de Inglês como segunda língua.** Dissertação de mestrado. São Paulo : PUC, 1992.
- 31 NÓVOA, A (coord.) **Os professores e a sua Formação.** Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1995.
- 33 NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- 34 NUNAN, D. Action research in language education. In: **Teachers Develop Teachers Research: papers on classroom research and teacher development.** Oxford : Heinemann, 1993.
- 35 ORTENZI, D. I. B. G. **A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira.** Dissertação de mestrado. Campinas : UNICAMP, 1997.
- 36 PECK, A. & WESTGATE, D. **Language teaching in the mirror.** London : CILT, 1994.
- 37 PESSOA DE CARVALHO, A M. (org.) **A formação do professor e a prática de ensino.** São Paulo : Pioneira, 1988.
- 38 PESSOA DE CARVALHO, A M. **Prática de Ensino.** Os Estágios na formação do professor. São Paulo : Pioneira, 1987.
- 39 PICONEZ, S. C. B. (coord.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas : Papirus, 1994.
- 40 PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática?** São Paulo : Editora Cortez, 1995.

- 41 PLUMMER, K. Documents of life: an introduction to the problems and literature of a Humanistic method. In: BLAXTER, L. & HUGHES, C. & TIGHT, M. **How to Research**. Buckingham : Open University Press, 1996.
- 42 PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford : Oxford University Press, 1994.
- 43 REICHARDT, C. & COOK, T. Beyond qualitative versus quantitative methods. In: NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- 44 REIS, S. dos. **Imagens enquanto Expressão do Conhecimento de uma Professora Iniciante em Prática de Ensino de Inglês**. Dissertação de mestrado. Campinas : UNICAMP, 1998.
- 45 RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge : Cambridge University, 1996.
- 46 SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas : Editora Alínea, 1998.
- 47 SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New Yor : Basic Books, 1983.
- 48 SELIGER, H. & SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford : Open University Press, 1995.
- 49 SHEPERD, D. **Alguns critérios para a elaboração de questionários**. [S.l. : s.n.], 1998. Mimeo.
- 50 SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London : SAGE Publications, 1994.

- 51 SOWEK, O **Ensino de Inglês pela Abordagem Comunicativa no 1º e 2º Grau.**
Dissertação de mestrado. Curitiba : UFPR, 1987.

- 52 VAN LIER, L. Not the nine o'clock linguistics class: investigating contingency grammar.
In: NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J; RICHARDS, K.
**Teachers Develop Teachers Research: papers on classroom research and teacher
development.** Oxford : Heinemann, 1993.

- 53 VAN MANEN, M. The Tact of Teaching. (1991) In: Zeichner, K. M. Research on
teacher thinking and the different views of reflective practice in teaching and teacher
education. In: CARLGREN, G; HANDAL, G; VAAGE, S. **Teachers' Minds and
Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice.** London : The Falmer
Press, 1994.

- 54 WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach.**
Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

- 55 WIDDOWSON, H. G. (ed.) **Reading and Thinking in English.** Concepts in Use.
Oxford : Oxford, 1980.

- 56 YIN, R. K. Applications of case study in research. In: BLAXTER, L; HUGHES, C;
TIGHT, M. **How to research.** Buckingham : Open University Press, 1996.

- 57 ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective
practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, G; HANDAL, G;
VAAGE, S. **Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and
Practice.** London : The Falmer Press, 1994.

- 58 ZEICHNER, K. M; LISTON, D. (1987) Teaching Student Teachers to Reflect. In:
ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective
practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, G; HANDAL, G;
VAAGE, S. **Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and
Practice.** London : The Falmer Press, 1994.